

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد (٧٦ - ٧٩) أكتوبر ٢٠٠٧ - أكتوبر ٢٠٠٨

السنة الحادية والعشرون



الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

العدد (٧٦ - ٧٩) أكتوبر ٢٠٠٧ - أكتوبر ٢٠٠٨ - السنة الحادية والعشرون



علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

تدمد 0737 - 1110

١١١٠ - ٠٣٣٧

رئيس مجلس الإدارة :

د. ناصر الأنصارى

رئيسة التحرير :

أ.د. كاميليا عبد الفتاح

مدير التحرير :

د. هشام النرش

سكرتير التحرير :

وردة عبد الحليم

المشرف الفنى :

صبرى عبد الواحد

الهيئة المصرية العامة للكتاب

فى هذا العدد

• كلمة التحرير أ.د. كاميليا عبد الفتاح ٤

• دراسات وبحوث :

٦ أ.د. عبد الستار إبراهيم . العطاء والرمز وعظمة الإنسان

١٦ أ.د. محمد نجيب أحمد الصبوة . علم النفس الإيجابي .. تعريفه وتاريخه وموضوعاته والنموذج المقترح له ...

..... أ.د. عادل كمال خضر . العلامات الدالة على القلق فى اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص

٤٤ أ.د. خالد محمد عبد الفنى . دراسة مقارنة بين مرحلتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان

٦٤ د. أيمن غريب قطب نامير . الفروق الفردية وبعض المتغيرات المرتبطة بالحاجة إلى المعرفة

..... د. تيسير عبدالله . الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة وعلاقتها ببعض

١٠٤ أ. يوسف أبو فارة . المتغيرات لدى عينة من الفلسطينيين من سكان محافظة الخليل

..... د. فهد بن عبدالله الريمية . اتجاهات مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة

١٢٢ د. أميرة جابر هاشم . الرياض نحو الإرشاد الطلابى

..... د. أميرة جابر هاشم . الأسباب المؤدية للإدمان من وجهة نظر طلاب جامعة الكوفة

..... د. أميرة جابر هاشم . وعلاقتها ببعض المتغيرات

• رسائل جامعية:

..... إدعاد: محمد أحمد محمود خطاب ١٦٢ . مدى فاعلية برنامج سيكودرامى للتخفيف من حدة سلوك العنف

..... إدعاد: محمد أحمد محمود خطاب ١٦٢ . لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً (رسالة ماجستير)

كلمة التحرير

شعرت بسعادة بالغة وأنا ألقى كلمة د. عبدالستار إبراهيم في ذكرى رحيل استاذي وأبي وصديقي الأستاذ الدكتور مصطفى زيور. وأحب أن أضيف إلى الآثار التي ذكرها د. عبدالستار إبراهيم أن الدكتور زيور كان يحترم المرأة ويبجلها وقد لمست هذا من خلال التعامل معه منذ كنت أول تلميذة له تخرجت عام ١٩٥٢ ضمن أول دفعة من قسم علم النفس بأداب عين شمس - لقد كان رجل مبادئ وأصول وما نسميه «جنتلمان» رحمه الله رحمة واسعة.

ونعود إلى موضوعات هذا العدد لأنه مما يسعدني أن الأساتذة يبادرون بالكتابة للمجلة. فها هو الدكتور محمد نجيب الصبوة يعرض موضوعاً حديثاً في علم النفس عن علم النفس الإيجابي. أفاض في توضيحه بدءاً من الناحية التاريخية لنشأته ومبيناً أسسه وافتراضاته النظرية. وبالرغم من طول المقال فقد اضطررنا لنشره لأهميته البالغة للباحثين الجدد من أجل تحويل الاتجاه نحو علم النفس الإيجابي، وهو بحث ممتاز.

ثم تأتي بحوث من البلدان العربية الشقيقة مثل بحث د. تيسير عبدالله من جامعة القدس وهو عن الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من الفلسطينيين - ونحن نشجع وبشدة نشر بحوث لأخواننا العرب، ثم يأتي بحث آخر من كلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض، وهو عن اتجاهات مديري ومذيرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة

الرياض نحو الإرشاد الطلابي، وقد أسفر البحث عن توصيات هامة تلاها بذكر مجموعة من البحوث المقترحة، وهو بحث يدخل ضمن اهتمامات النفسيين والتربويين.

كما نعرض لبحث عن الفروق الفردية وبعض المتغيرات المرتبطة بالحاجة إلى المعرفة للدكتور أيمن غريب ويتضمن معالجات إحصائية هامة أدت إلى جعل البحث يحتل مكانة هامة.

ولا يزال الدكتور عادل كمال خضر يتواصل مع المجلة ومعه تلاميذه حيث يعرض موضوع «العلامات الدالة على القلق في اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص - دراسة مقارنة بين مرحلتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان. وهذا البحث هام جداً للإكلينيكين حيث يوجههم لأهمية الرسم بالطريقتين.

ثم يأتي إلينا بحث آخر من العراق عن الأسباب المؤدية للإدمان من وجهة نظر طلاب جامعة الكوفة وعلاقتها ببعض المتغيرات للدكتورة أميرة جابر هاشم. وهو اتجاه جديد لدراسة أسباب الإدمان من وجهة نظر الطلاب، وفائدته أنه يبصر بمواقب هذه الظاهرة السلبية.

رئيسة التحرير

د. د. كاميليا عبد الفتاح

العطاء والرمز وعظمة الإنسان(*)

د. عبدالستار إبراهيم

استشاري الصحة النفسية والعلاج النفسي
بالجامعة الأمريكية بالقاهرة

مقدمة

دمونى يادئ ذى بدء اتقدم لكم بالشكر على هذه الدعوة الرقيقة، وعلى منحنى شرف هذا اللقاء، وعلى ما بذله بشكل خاص الصديقان الكريمان الأستاذ الدكتور حسين صيد القادر والأستاذ الدكتور عبد الله عسكر لكل ما بذلاه من جهد لجعل هذا اللقاء ممكنا بهذه الصورة المشرفة. إنه لشرف عظيم بحق أن أحظى منكم بهذه الثقة خاصة وإنها فى ذكرى أستاذنا الجليل مصطفى زيور. وسعادتى فى واقع الأمر تنطلق من مصدرين، أولهما أنكم منحتونى فرصة التعبير عن مشاعرى والاحتفال بذكرى أستاذنا الراحل الجليل، أما المصدر الآخر لسعادتى أن هذا الاحتفال يمثل لى - بعد رحيل من الوطن لأكثر من ثلاثة عقود - احتفالا آخر بلقاءى بكم: أصدقاء وزملاء وأساتذة ممن أكن لهم مودة وحباً فى القلب من القلب.

(*) محاضرة أقيمت فى الجمعية المصرية للتحليل النفسى، فى ذكرى رحيل الأستاذ الدكتور مصطفى زيور فى ٣١ مارس ٢٠٠٦.

عقل وأربعة وجوه

أريد هنا أن أعبر أمامكم عن بعض ما تسعفنى به الذاكرة من ذكريات انمحي الكثير منها، ولكن آثارها بقيت لتذكرنى بالدين الذى أدين به لهذا الرجل، و للقسام الذى أنشأه وطوره وحافظه عليه تلامذته من بعده ليصبح قلعة شامخة فى زمن ضلت فيه نفوس كثيرة فى سعيها عن بعض المعانى الجليلة فى الحياة.

لكن دعونى قبل الدخول فى ذلك أن أذكر أن عظمة الإنسان- من وجهة نظرى على الأقل- يجب أن تقاس و تعرف من خلال مسارات ثلاثة:

١- المسار الأول آثاره التفاعلية المباشرة على من يتعاملون معه على نحو مباشر سواء كانوا زملاء مهنة، أو طلاب أو أفراد أسرة. فليس هناك أفضل من الاحتكاك المباشر إثارة لما يود الشخص أن يتركه من مثل عليها، أو قيم أو تصرفات بين المحيطين به. فمن خلال ما يمارسه أمامهم من متطلبات دوره الاجتماعى وما يرسمه أمامهم من قدوة فيما يجب أو لا يجب فعله فى المواقف الحرجة، يتمكن الناس من الملاحظة المباشرة لمصادقية العظم بدون زيف أو ادعاء.

٢- والمسار الثانى آثاره الرمزية أى ما تبقى منه للآخرين من تراث علمى أو بشرى كما يتمثل فى تلامذته الذين ورثوا عنه الريادة وحافظوا على تراثه ومبادئه على نحو يفتح أمام الناس آفاقا ممتدة من الفكر والقيم. والآثار الرمزية تشمل أيضا أساليبه فى معالجة أفكاره

وتعمل أول ما أود أن أصارحكم به بأننى تحيرت فى اختيارى لعنوان منا سب لكلتى معكم هذا المساء: أسميتها فى البداية- مع الاعتذار للكاتب والأديب القسدير الراحل "إبراهيم عبد القادر المازنى": "عود على بدء"، لكننى أدركت ما فى هذا العنوان من خطأ منطقي، فالعقل لا يعود مطلقا للبداية، لم أعد للبداية وكيف للفكر أن يعود لما بدأ، وهامهم فلاسفة الفكر قد علمونا منذ العصور اليونانية السحيقة أن الإنسان لا ينزل البحر مرتين، وهما هو الفكر الأمريكى "أو ليفر هولتز"، يقول مؤكدا ذلك: إذا أتيت للعقل فرصة الاطلاع على فكر جديد، يصبح من المستحيل عليه أن يعود بعدها إلى ما كان عليه فى السابق". ثم فكرت فى عنوان آخر: "عودة المهاجر"، ولكن بعدى فى حقيقة الأمر عن مصر وعن هذا المكان لم يكن هجرة بالمعنى السائد بيننا: انقطاع عن الجذور، تخليا عما يجب أن أتحدى به من إخلاص ووفاء. بعدى لم يكن إلا عن إخلاص لنفسي ما تعلمناه من الراحل الجليل: "البحث عن المعرفة والامتداد بها متى وجدناها، وأينما وجدناها ومع من نجدنا".

وأخيرا استقر رأيى على هذا العنوان الذى بين يديكم الآن: العطاء والرمز وعظمة الرجال، فهذا هو متطلقى فى التعبير عن مشاعرى الحقيقية لما اكتسبناه من "زبور" من عطاء فعلى وعطاء رمزي يكل ما تركه لنا من قيم جليلة وتراث شخصى وعلمى يعترف له به طلابه ومرضاة والمنتصون لنظرية التحليل النفسى والمنتصون لغيرها من النظريات حتى وإن تعارضت معها.

تسلط أو جمود، بل وأن يكتسب الحب والتقدير، مما مكنه من الاعتراف الخارجى الذى ساهم بدوره فى توظيف أعماله والإبقاء على خلوده.

هذه هى المسارات الأربعة التى أراها ضرورية عند تقييم التراث الذى يتركه لنا عظماء البشر، فإن نظرنا للدكتور "زبور" نظرة تقويمية وفق هذه المسارات لن نبالغ إن قلنا بأنه أوجد لنفسه مكانة متميزة فى كل منها:

- فقد تميز كاستاذ..

- وتميز كرجل إدارة لجهاز علمى..

- وتميز كشخصية مؤثرة فى الواقع العملى والتوظيف الاجتماعى لرسائله التى بشر بها.

- وتميز فيما حقق من اعتراف خارجى كرائد وأستاذ، و معالج نفسى وكاتب يحسن التعبير عن أعمق الأفكار وأصعبها.

لقد كان عقلا بأربعة عيون أو أربعة وجوه.

أقول ذلك وأضع هذا فى ميزان عبقرية الرجل وعظمته لأن من مقاييس الشخص العظيم أن يمتد بأفاقه الذهنية لا لتطوير ما يؤمن به فحسب، بل وأن يوفر المناخ الملائم للنمو والانتعاش لمن حوله وللأجيال اللاحقة به، فضلا عما يتسم به من قدرة على وضع الفكر موضع التوظيف العملى. من هذا المنطلق ومن هذه المسارات مجتمعة معا سيكون من السهل على أن أضع أمامكم بضعة من ملاحظاتي على النحو التالى:

وتوجهاته الثقافية والمعرفية، أى ما يمكن أن أطلق عليه مع بعض التجاوز الإيديولوجياته الفكرية والمعرفية، أى بناءه المعرفى ومعتقداته واتجاهاته العلمية، وما أمدته به هذه الأبنية الإيديولوجية من طاقة على العمل الهادف وحركة وأساليب التفكير والكتابة والبحث العلمى.. الخ. ومن مزايا الآثار الرمزية أنها تصبح متاحة لمن لم تتح لهم الظروف فرص مباشرة من التفاعل والاحتكاك المباشر بالعظيم سواء من جيله أو من الأجيال اللاحقة به.

٣- هذا عن المسارين الأول والثانى، وهناك ثالثا ذلك المسار الذى يتعلق بما أسميه عامل الشخصية الذى نلجأ إليه عندما نود معالجة المسارين السابقين وفق ما بينهما من صلات وتفاعلات وتناقضات ظاهرة أو غير ظاهرة بينهما. إننا نظل قبل ذلك وبعد ذلك عاجزين عن توظيف العظمة عمليا وفعليا للصالح العام دون وجود شخصية متحركة ونشطة ومؤثرة.

٤- وأضم لمامل الشخصية أيضا عامل الاعتراف الخارجى أى مدى ما يبدية الآخرون من تلامذته أو غيرهم من اعتراف بأهمية التراث الذىبقى لنا من عظماء البشر، فبدون هذا الاعتراف ستظل أعمال هؤلاء العظماء محدودة فى تأثيرها حبيسة فى عقول أصحابها. وأستطيع أن أقول هنا أن الراحل الجليل اُسم بخصائص وسمات وقدرات وجدانية ومعرفية، مكنته لا من فرض إرادته على من حوله بدون

١- الأستاذ - المعلم والشراكة الفكرية :

إننى محظوظ من حيث أنه أتيت لى فرصة الاحتكاك المباشر بزيور، ومن أتيت له هذه الفرصة يعرف أن الرجل ميز نفسه فيها كأستاذ ومعلم من الطراز الأول. ولهذا كان تأثيرنا به مبكرا. أصبحنا بعد فترة قصيرة من دخول القسم بشقاوة الأطفال وبراءتهم ولهم عندما يجدون بين أيديهم شيئا جديدا مشوقا، فكنا إذا عرفنا اسما جديدا أو مصطلحا غريبا علينا من مصطلحات التحليل النفسى كنا نلهم به ونكرره بمناسبة ومن غير مناسبة للمرح أحيانا وللتقريع الانفعالى أحيانا أخرى، وتمهيرا عن رغبتنا فى تحقيق الحرية والانطلاق الذى حملته لنا النظرية التحليلية فى تلك الفترة فى أحيان ثالثة.

ولكن تأثيرنا بالأستاذ كان يتطور دوما، كنا مأخوذين به وكنا فى صعود دائم من أسفل إلى أعلى بفضل هذا الرجل الذى انشغلنا به، ولكنه فضل أن يدهمنا أكثر للانشغال بذواتنا، فكانت فترة احتكاكنا الأولى به - على الأقل بالنسبة لى شخصيا- فترة بحث عن الذات. ساعدنا نمونا الفكرى ونزوجنا التجريدى إذا ما استخدمنا مصطلحات بياجيه أن ننشغل بالدكتور زيور، وننشغل أكثر بذواتنا. لهذا قد لا أكون مبالغا إن اعتبرت تلك الفترة الجامعية الأولى فترة حمو وانطلاق فى البحث عن الذات وتحقيق الحلم المعرفى الذى أشعله فىنا قسم علم النفس برئاسة "زيور"، وبكل المقاييس وكل مراحل التطور التى مررت بها كانت هذه الفترة أيضا أكثر فترة من حيث الخصوبة المعرفية فى حياتى المهنية التى

امتدت حتى الآن لأكثر من أربعين عاما. فى تلك الفترة الأولى قرأت فيها أكثر ما قرأته فى أى فترة لاحقة بما فى ذلك التحليل النفسى بكل مذاهبه، وفى الفلسفة وعلم النفس، والأنثروبولوجى، ووظائف الأعضاء، غير اهتماماتى الجانبية ببعض أنواع الأدب والفلسفة الوجودية والمادية الجدلية. لقد اكتسبت من تلك الفترة حبى لعلم النفس، وحبنا أكثر لما أتاحه لنا ذلك العلم من نوافذ معرفية وعملية متنوعة تتعارض أحيانا وتلتقى أحيانا أخرى ولكنها فى تمارسها أو تلاقحها تفتح المزيد من الفهم وضبط السلوك الإنسانى فى صحته ومرضه، فى سعادته أو شقاؤه.

ومع البراءة والرغبة فى التفتح ذهنى تفتحنا زملاء هذه الفرقة وكان عددنا آنذاك لا يزيد على أصابع اليد فى سنتينا الثالثة والرابعة من قسم علم النفس: حسين عبد القادر، محسن يوسف، نادية زكى، ومجدى مجاهد، محمد دياب وغيرهم ممن لا تسعنى الذاكرة بأسمائهم، تفتحنا على نظرية التحليل النفسى الذى كان يقوم بتدريسها لنا مصطفى زيور.

كانت علاقتنا بالدكتور زيور مرسومة بشكل لم نخطط له واعتقد أنه أيضا لم يخطط له، أى قريبة وبعيدة: قريبة بما سمح لنا أن نتعرف- من خلال محاضراته - على النظرية التحليلية بكل تفاصيلها وأسرارها من رائدها الأول فى مصر. وكانت بعيدة بعكم ما يطبع العلاقات بين الأساتذة الكبار والطلاب فى مراحل التكوين الأولى، إن هذا القرب والبعد الآتى جعل تأثيره ذهنى فى من يعتك به يأخذ شيئا من القدسية والتقدير: لقد

والأساتذة الذين نهجوا نهجه و سلكوا طريق التحليل النفسى لم تتبنى عظمتهم على تماثلهم وتطابق أفكارهم مع الأستاذ بل على ما اختاروه لأنفسهم من توجهات نظرية وإيديولوجية جعلت من انتماءاتهم التحليلية لمعطف التحليل النفسى متعددة وثرية ومختلفة فى نفس الآن.

لم يبنئ ديننا للرجل على تماثل وتطابق مذهبي بما آمن به ودعا إليه ويشرب به. وأعتقد أن الرجل أراد ذلك، أراد لنا بحكم المناخ الذى ساهم فى تطويره خلال مسيرته الإدارية لقسم علم النفس، أراد لنا أن نمتد فكريا ونطور ونختلف. لقد أراد لنا أن نختلف فى الرأى وفى التوجه ولكن كان فيما أعتقد يؤمن بأن كل اختلاف فى الرأى لا يعنى اختلافا فى المبدأ.

ذلك هو الوجه الأول أو الميّن الأولى للفكر الزيرورى: عين الأستاذية التى تدعوك لطلب المعرفة والحكمة متى تجدهما، وأينما تجدهما، ومع من تجدهما. أو على الأقل إيمان أشبه بإيمان الشاعر الإنجليزي جان كيتس "بأن تدع الخيال المجنح ينطلق بعيدا فى سماء فكر أرحب، وأهتج باب سجن العقل على مصراعيه"

٢- إيمان مطلق بالتعددية:

ذكرنا سابقا عن تلك الفترة ليست وأهرة ولكنها الأفكار الرمزية هى التى أبقت شراكتنا معه. لقد التحقت بقسم الدراسات النفسية والاجتماعية سنة ١٩٥٩ عن وعى، ويعبد أن اطلعت بطريق الصدفة وقبل حصولي على الثانوية العامة على كتاب بعنوان "أسس الصحة النفسية" للدكتور عبدالمعز القوصى الذى كان واضح التأثير بنظرية

حمانا بقريه منا بما غرسه فينا من معرفة وتوجهات ذهنية، و حمانا حتى فى بعده عنا بما أضفاه على المعرفة من قدسية ومهابة فى نفس الوقت.

نعم كان هذا القرب والبعيد معا عندما أنظر له الآن حماية من الضياع. وبهذا القرب والبعيد المتأني فرض علينا بأستاذيته أن نحقق معه شراكة فكرية - إيديولوجية، حتى وإن اختلفت مساراتنا وما تبناه بعضنا - بما فيهم كاتب هذا المقال- من توجهات إكلينيكية ذات طعم سلوكي معرقى-عملى مختلف عما كان يبيشر به الأستاذ الجليل.

أقول هذا وأنا أعرف أن حياتي وممارساتي فى علم النفس، وما تعرضت له من تجارب مختلفة على المستوى القومى والعالمى جعلتني أختلط طريقا تكامليا مختلفا نسبيا عن الاتجاه التحليلي.

ومع ذلك فإن اختلافى يحسب له فى ميزان ما تعلمناه من الرجل بأن نخلص لا للرأى ولا للمذهب ولكن الإخلاص الحقيقى يكون للمبادئ وقيم التعدد والتبوع. تعلمنا هذا لحسن حظنا فى فترة مبكرة من تكويننا المهني، وبقي هذا فى تكويني الأساسى وربما بقى أيضا فى تكوين من احتكوا به فى فترات انتماءهم لقسم علم النفس بجامعة عين شمس.

الإخلاص للمبادئ العلمية لا الإخلاص المذهبي، هكذا تعلمنا من هذا المناخ العلمى الذى وفره لنا الراحل الجليل بقسم علم النفس أن نتفتح على كل المسارات المتقدمة فى هذا العلم. هذا أيضا جزء من عظمة الرجل فتحى ما بين الزملاء

التحليل النفسى، وقد احتوى ذلك الكتاب على ما أتذكر أجزاء واهرة عن نظرية التحليل النفسى اشملت اهتماماتى بالتحليل النفسى. وبالرغم من اننى لا أتذكر حتى الآن كيف وقع هذا الكتاب فى يدي و أنا فى قرية صعيدية نائية من مركز الأقصر، ربما جامنى من أحد أخوتى ممن كانوا أكبر سنًا وطلابا بالجامعة، بالرغم من هذا تركه هذا الكتاب أثرا غريبا فى نفسى، كانت موضوعاته كلها مثيرة للفضول الذهنى والإثارة الوجدانية لشاب فى سن المراهقة تعذبه - بحكم سنه ومعايشته لفترة المراهقة - الآلام النفسية المرتبطة بالقمع الاجتماعى والانطواء. بمد حصولى على الثانوية العامة وحصولى على مجموع مرتفع جعلنى الثانى على جميع مدارس الأقصر. قررت - بالرغم من الضغوط الأسرية لأن التحق بكلية التجارة جامعة القاهرة - أن التعتق بأى قسم لعلم النفس، ومن ثم كتبت لأخى الأكبر يوسف أبو الحجاج وكان أستاذًا للجغرافيا بجامعة عين شمس ورجوته أن يلحقنى بأى قسم من أقسام علم النفس فى مصر. ولحظى أبلغنى بوجود شعبة وليدة بكلية الآداب جامعة عين شمس، بقسم الدراسات النفسية والاجتماعية. وقد خاب أملى للأسف عندما علمت أن القسم قد أغلق على الطلاب الجدد ومن ثم التحقت بقسم اللغة الانجليزية بكلية الآداب بنفس الجامعة، وبعد أقل من شهر من التحاقى بقسم اللغة الانجليزية أعلن قسم الدراسات النفسية والاجتماعية عن رغبته فى قبول مجموعة جديدة من الطلاب سيتم اختيارهم من خلال أساليب القياس النفسى.

وقبلت بقسم الدراسات النفسية والاجتماعية، وتركت قسم اللغة الإنجليزية. لقد ذهبت لأعرف ما كنت أرغب فى معرفته ربما انطلاقا من صراعاتى الشخصية ورغبة فى التعرف على النفس، والخلاص مما يصيب الشباب فى تلك الفترة من قلق وصراعات ويحث عن تحقيق الحلم إذا ما استخدمنا مفاهيم "إريكسون"، فوجدت فى شعبة علم النفس ما أريده ووجدت فوق أى اعتبار آخر مجموعة من الأساتذة الذين نظل ذكرهم حية وعلى رأس كل هؤلاء رئيس عائد من فرنسا حيث عمل فيها مديرا للميادة النفسية بإحدى أشهر جامعاتها: كان هذا هو مصطفى زبور.

لقد حاولت أن أعرف ما هى النفس وما هو العقل ولماذا نمرض نفسيا؟ وكان أن فتحت لى مغاليتى ومفاتيح لم أكن على علم بها من قبل، وشعبة نشطة يقودها محلل نفسى مرموق ومن أول الأسماء فى هذا التخصص وأعظمها. كان هذا هو زبور الإدارى الذى ترأس قسم علم النفس طوال فترة بقائى به طالبا بالجامعة، وشاهدته فى كلية الآداب جامعة عين شمس: رجلاً مشغولاً دائما لا تراه إلا لماما، متوسط البنية أميل للقصر منه للطول، وإذا رأيته تجده ينتقل بسرعة مذهلة من مكان إلى آخر وصوت حذائه يذق الأرض دقا بثقة واعتزاز، وكأنه فى مارش عسكري (سمعت فيما بعد من ابنته الدكتورة نيفين أنه جاء من أصول جزائرية). كان الرجل مهيبا لم تقرب منه إلا بمقدار، مشغول دائما عن الحياة والمناصب الإدارية، مهنته أن يبحث عما هو مدفون فى أعماق البشر ويناقشه، ومع ذلك فتحن لم نره

التيارات الأخرى كالقياس النفسى وعلم النفس السلوكى والتوجهات التجريبية الأخرى.

وإغراء الاختلاف يدفع إلى إغراء آخر بأن يظن البعض أنه كان متعصبا لنظريته ومصارعا ضد أى اتجاه آخر. وكان هذا خطأ فى فهم الرجل وقع فيه الكثيرون. نظرة واحدة لقسم علم النفس بجامعة عين شمس فى تلك الفترة من حياتنا تدحض هذا بوضوح، فلم يكن هناك أكثر إيمانا بالتنوع والانفتاح لكل التيارات مثل "زيور" ولم يكن أكثر منه وعيا بأخطاء التعصب العلمى على نمو العلم وعلى تنمية العلماء.

فى يقينى أنه كان يدرك جيدا أن صراع الأفيال يحطم الزهور، ففضل أن تبني عظمته لا على تحطيم الزهور، بل على غرسها وإنماشها، إنه فضل أن يتحقق فيه قول هاملت "الرجل العظيم حقا هو الذى يعارب بسبب عظيم".

لهذا لم تكن صدفة أن يحدث التطور سريعا بشمبة علم النفس، فقد انعكست رؤيا الراحل الجليل فيما يبدو على نمو هذا التخصص فضم كل التيارات الأخرى ومن مظهرها من الأساتذة الذين عينوا بالقسم أو بانتداب الأساتذة الآخرين. ومن ثم كان حظنا كبيرا بدراسة المقاييس النفسية واختبارات الذكاء وقياس الشخصية واختبارات الإسقاط وعلم نفس الأطفال ونظريات التعلم وعلم النفس الصناعى جنباً إلى جنب مع مختلف تيارات التحليل النفسى، وفى هذه الفترة كان حظنا أن نتعلم على أيدي أساتذة آخرين لم يكونوا من بين المعتقدين لنظرية التحليل النفسى فدرسنا مع السيد خيرى و لويس كامل وعبد المنعم المليجى

يتحدث كثيرا إلا فى مناقشات الماجستير والدكتوراه، والتي كنا نتزاحم لحضورها لمشاهدة هذا الرجل. وكان من نصيبى آنذاك أن حضرت مناقشات عدة له من بينها مناقشة عبد السلام القفاش الذى كان معيدا أو مدرسا مساعدا آنذاك بقسم الفلسفة وقبل أن يلتحق بقسم علم النفس. هذا المناخ ساهم فى إشعال اهتمامنا بهذه النظرية، وتمخضت عنه إثر تخرجى كتابة بعض المقالات المبكرة فى مجلة "المجلة" ومجلة الفكر المعاصر عن بعض الشخصيات التحليلية مثل "يونج" و"فراز الكسندر".

وكان هناك زيور ثالث هو الذى قابلته صدفة بممرض الكتاب بالقاهرة، وكنت عائدا من الولايات المتحدة الأمريكية فى زيارة قصيرة لمصر، فإذا به يحينى ولم تكن هذه عادته، وقد ذهلت لأنه كان يعرف الكثير عني، بما فى ذلك إقامتى بالولايات المتحدة، وخلافاتى مع قسم علم النفس بجامعة القاهرة، وبعض التغيرات الفلسفية واتجاهاتى فى البحث العلمى والعلاج النفسى. ظل الحديث قائما بيننا زهاء نصف الساعة سألنى عن أحوالى وأبن أنا الآن، وإذا ما كنت أزور قسم علم النفس بجامعة القاهرة، ثم تطرق الحديث عن "إيزنك" وفضيحة "سيريل بيرت" العلمية. لم أندعش، فقد كان متابعا للتطور العلمى، حتى مع من كان يختلف معهم إيديولوجيا، لقد أثرائنى لقائى القصير به ذاك.

من جهة أخرى لم يكن خافيا على القاص والدانى أن زيور كان محللا نفسيا وصاحب نظرية ولم يغير من انتعائه لها، وربما كان حماسه هو الذى أغرى الآخرين بأن يظنوا أنه على خلاف مع

ما يهمننا من هذه النظرية أن "بارير" صنف القادة الرؤساء بحسب أربعة أنماط تبرز من التقاء أطراف متصلين كمييين continuum رئيسيين هما :

المتصل الأول : النشاط (أو الفاعلية) - الخمول (passivity-activity) ويتعلق بمدى بذل الطاقة والنشاط الذي يستثمره الفرد لإنجاح عمله، فمثلا لو اتخذنا من النماذج الرئيسية التي وضعها لنا بارير نجد أن ليندون جونسون Lyndon Johnson كان نموذجا للبعد النشاط وفق "بارير"، فجدوله مشغول دائما ولم يكن يرجع لمنزله إلا في الهزيع الأخير من الليل وهو في هذا يحتل الدرجة العليا من بين الرؤساء الأمريكيين مقارنة مثلا بكلفين كوليدج Calvin Coolidge الذي وضعه "بارير" في البعد الخامل، فقد عرف عنه أنه كان ينام ١١ ساعة ليلا بالإضافة لفترة راحة في الظهيرة. ويقع بقية الرؤساء على مواقع متوسطة من هذا البعد. وإذا أخذنا نماذج أكثر حداثة فنحن نجد أن كلينتون مثلا يقع في أعلى الدرجة بينما "ريجان" مثلا كان على العكس يكثر من الراحة لدرجة أنه كان ينمى خلال الاجتماعات، أما جورج بوش الابن فيحتل درجة متوسطة ولكنها أقرب للجانب الخامل منها إلى الجانب النشاط. ومن هذا المنطلق ربما نجد أن الرئيس المصري جمال عبد الناصر احتل أيضا درجة عليا على مقياس النشاط والفاعلية.

المتصل الكمي الثاني : الفاعلية الإيجابية - السلبية (active-negative) ويختص بفاعلية أداء القائد لعمله، وما يمنحه لهذا العمل من حب

ومن خارجه القسم درسنا مع يوسف مراد ومصطفى سوييف و كامل التحاس وأحمد فائق وغيرهم. وقد بقى القسم على هذا التقليد الجميل حتى الآن بفضل من تتلمذوا على زيور من علماء التحليل النفسي وعلم النفس بمختلف تياراته الأكاديمية من أمثال فرج أحمد فرج ومعمود أبو النيل وفرج طه و نيفين زيور وغيرهم ممن لم نتح لى الظروف بالتمعرف إليهم عن قرب. لقد كان إيمان زيور الأكيد بالتنوع والتعدد ما جعله يواجه الصراع إلى مجالات تنموية لا تحلم الزهور بل تساعد على نموها وغرسها.

٣- الكاريزما أو موهبة الحضور مع الفاعلية:

ماذا عن المسار الثالث مسار الشخصية، اسمعوا لى هنا أن استمير بعض مصطلحات إحدى نظريات علم النفس السياسى. فلما علم النفس السياسى الأمريكى - جيمس بارير James D. Barber " نظرية فى الشخصية القيادية استطاع من خلالها أن يحدد الخصائص والأساليب التى تميز القائد الناجح فى إدارته للأمور بفاعلية. واستطاع من خلالها أن يتنبأ بالنجاح القادى فى مختلف المواقف الاجتماعية بما فى ذلك إدارة المؤسسات والأقسام العلمية ومراكز البحوث، ثم بعد ذلك طور هذه النظرية كوسيلة للتنبؤ بنجاح الأداء لدى رؤساء الجمهورية الأمريكيين.

(*) ضمن "بارير" تحليلاته للرؤساء الأمريكيين فى مجلد ضخيم بعنوان :

James D. Barber (1980) The Presidential Character. Eaglewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

الإيجابية مما positive-active. وبعبارة وصفية أكثر يسرا كان نشطا متحمسا محبا لعمله بدرجة عالية من تقدير الذات والتأثير في الآخرين. في هذا النمط يوجد من نسميهم بالقادة الكاريزميين، أى ممن يتسمون بالحضور والكاريزما بما لهم من قدرات على التأثير في الآخرين، وهو فضلا عن ذلك اتسم بالإيجابية والفاعلية، أى أن قدراته التأثيرية وجهت لأهداف إيجابية تبني ولا تهدم، وتحمي ولا تهدد. إن كل سمة فيه جعلت منه شخصية متميزة بما في ذلك حضوره، وعلمه، ودعمه لتلاميذه وزملائه. وأثق أن من كانوا أكثر قربا منه وبقوا معه فترات أطول منى هم أقدر من يعطينا الكثير من الأمثلة والمواقف التى تشير بالفعل إلى اتصافه بهذا البعد من الشخصية.

تناغمت في شخصيته قوى النشاط ودوافع الفاعلية والحماس والتقت جميعا في وحدة وبناء شخصى نادر زرع فيه بذور البقاء ولحن الخلود بما حقق من اعتراف خارجي.

رحم الله الراحل الجليل

واهتمام وزخم وجداني. بعبارة أخرى يجيب لنا هذا المتصل عن أسئلة عن الشخصى القيادى من هذا النوع: هل هو مثلا يؤدى عمله بحماس وحب وإيجابية؟ هل يستمتع بأداء الدور أم أنه يوحى لنا بالتقاعس وصدم الرضا؟ هل يقوده الآخرون ويوجهونه، أم أنه هو الذى يقود ويوجه ويحرك الناس من حوله لتحقيق أهدافه؟

ومن هذين المتصلين يتكون أربعة أبعاد:

– النشط- الإيجابي ACTIVE-POSITIVE

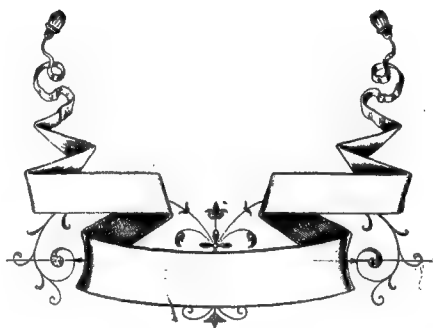
– النشط- السلبي ACTIVE-NEGATIVE

– الخامل- الإيجابي PASSIVE-POSITIVE

– الخامل- السلبي PASSIVE NEGATIVE

• لو أننا اهتمينا بمفاهيم هذه النظرية لإلقاء الضوء على شخصية الراحل الجليل لكان من السهل على أن أضمه في فئة النشط-الفعال-الإيجابي. فقد كان أشبه بالمبايسترو الذى يوجه المازفين من حوله ويكيف ما يصدر عنهم من أنغام لثله العليا. ولهذا أراه يحتل وفق مفاهيم باربر موقعا مرتقما على بعدى النشاط (الفاعلية)





مقدمة

إن علم النفس الإيجابي له عمر قديم وطويل، ربما يكون قديماً قدم البشرية، ولكن له تاريخ شديد القصر! فقد بدأ عام ١٩٩٨، بعد أن تم تنصيب مارتن سليجمان Martin Seligman رئيساً لجمعية علم النفس الأمريكية. ووفقاً لما ورد في أحد الأعداد الخاصة Special issue لمجلة الاختصاصى النفسى أو عالم النفس الأمريكى American Psychologist (٢٠٠٠)، وهو العدد رقم (٥٥) فى الصفحات ٥ إلى ١٤، أورد مقالاً عنوانه: علم النفس الإيجابي: تقديم أو عرض له، ذكر مع زميله ميهالى سكينزينتميهالى Mihali Csikszentmihali، أن الدور التقليدى لعلم النفس قد انحصر فى التركيز على دراسة الجوانب السلبية فى الشخصية الإنسانية مع إهمال خصائصها الإيجابية (القوى النفسية Psychological strengths).

علم النفس الإيجابي تعريفه وتاريخه وموضوعاته والنموذج المقترح له

أ. د. محمد نجيب أحمد الصبرة
أستاذ علم النفس الإكلينيكي بجامعة
الكريت والقاهرة

يمكن توظيفه لتحقيق أهداف الوقاية Prevention ضد الإصابة بهذه الأمراض الخطيرة وما صاحبها من مشكلات، كما إنه لن يمكننا من تنمية القوى النفسية لدى الإنسان». ومن ثم يجب تبني النموذج النظري الإيجابي لعلم النفس الإيجابي بمختلف مكوناته، وهى: الوعى بالتعمم الذاتى Subjective Well-being، وخصال الأفراد البنائية وتطوير مؤسسات التطبيع الاجتماعى Constructive individual traits and positive institutions، والانغماس فى الحياة السعيدة المنتجة engaged happy life، والبحث عن المعنى Meaning فى الحياة.

إن الأمر الذى يلفت الانتباه فى هذا الإطار أن مارتن سليجمان الذى ينادى بالبحث فى السعادة والحياة السعيدة الكريمة، أو محاولة الكشف عن سر سعادة الإنسان السعيد المتفائل هانئ الحياة، قد أمضى ما يزيد على ثلاثين عاماً فى علاج الاكتئاب النفسى، وله إسهامه الخاص ونظرية محددة فى تفسير منشأ الاكتئاب، وهى نظرية المعجز المكتسب، كما أن له أسلوباً علاجياً منبثقاً من هذه النظرية، هو الذى يأتى اليوم ليرفض الدور التقليدي لعلم النفس واهتمامه الشديد بالظواهر المرضية على حساب تنمية القوى النفسية والجوانب الإيجابية فى الشخصية الإنسانية ومؤسسات التطبيع الاجتماعى.

وينظره متخصص لما ورد من معلومات فى كتاب سليجمان عن السعادة (Happiness Seligman).

بل وأخذت الممارسات المهنية فى السياق المرضى وفى السياق الإرشادى والمدرسى، الخط نفسه، وهو الاهتمام بتخليص العملاء من اضطراباتهم النفسية وحل المشكلات، من دون الالتفات إلى تنمية خصالهم الشخصية ومهاراتهم الإيجابية وتطويرها، وهذه خطيئة علم النفس عبر كل تاريخه العلمى والمهنى حتى عام ١٩٩٨» (Lopez, Snyder & Rasmussen, 2002, p. 9).

كما أشار سليجمان وسكيزينتيمالى (٢٠٠٠) إلى أن علم النفس يجب أن يركز فى القرن الحادى والعشرين «على تحديد دور العوامل الوقائية وتفعيلها، مع تطوير خصال الأفراد الإيجابية، وكذلك تطوير كل مؤسسات التطبيع الاجتماعى والنظم الاجتماعية السائدة فى مختلف البلدان والثقافات، كالأسرة والمدرسة والمسجد والكنيسة والنادى والجيران والجامعة، بالإضافة إلى علاج الخصال السلبية والاضطرابات النفسية، بنوع من التوازن، ولا ينصب الاهتمام فقط على تعديل كل أنماط السلوك السلبية وعلاجها» (Steck, Abrams & Phelps, 2004, p. 111).

ويذكر سليجمان وسكيزينتيمالى فى مقالهما الشهير (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 7) ما نصه «إن ما تعلمه علماء النفس بصفة عامة، وعلماء علم النفس المرضى وعلماء علم النفس العيادى بصفة خاصة، طوال الخمسين سنة الماضية، أن النموذج الطبى النفسى Psychiatric model ونموذج الأمراض diseases model لا

38, p. 2002) ولما ورد في حياته الخاصة وحياته صديقه سكينزيمتهالي، وجدنا مبررات التغيير الذي طرأ على أسلوب تفكيرهما، وتغيرهما من تبني النظرة المرضية التثاؤمية إلى تبني النظرة الصحية الإيجابية التفاضلية، وأهمها ما رواه سليجمان عن أحداث شخصية اجتماعية مرت في حياته، خاصة عند تربيته إحدى بناته التي كانت ملحاحة (زنانة)، كثيرة البكاء بدءاً من سن ثلاث سنوات وحتى خمس سنوات، وكانت معاناته معها شديدة لتعديل هذه المادة، وتوقفت فجأة في عمر خمس سنوات بقرار شخصي منها عن هذه العادة التي كانت تغضب والدها منها، ولم تعد إليها أبداً، واشترطت على أביها أن يوقف هو أيضاً عادة الغضب السريع والعجلة الشديدة في إنجاز الأمور والتدمير والانفعال من أجل ذلك، وأن يتأسي بها فيما يقرره وينفذه، الأمر الذي دعاه إلى التوقف وإيمان الفكر في مدلول هذه الخبرة. ولا عجب في ذلك، فإن كثيراً من علماء النفس الذين وضعوا نظريات جديدة ومؤثرة في تاريخ هذا العلم، قد مروا بكثير من هذه الخبرات، وأشهرهم كارل روجرز Carl Rogers (السيد، ١٩٨٥، ص ٤٥) وجولييان روتر J. Rotter وإدوارد توكان، وجون واطسون، ومن قبلهم سيجموند فرويد وكارل يونج. كذلك قراءته للبحوث التي تناولت جوانب إيجابية في حياة الإنسان في تاريخ علم النفس، تعد عاملاً آخر ساعده على التغيير، ومن أهمها مراجعته لدراسات الموهبة giftedness والموهوبين gifts والتي تركها ترمان (١٩٣٩) (نجاتي، ١٩٩٣، ص

٣٢٥)، ودراسات السعادة الزوجية - marital happiness، التي وضعها فيرجسون J. Ferguson. وويلسون Wilson، ودراسات جون واطسون J. Watson (١٩٢٨) عن الوالدية المؤثرة effective parenting وكتابات كارل يونج (١٩٣٣) (حسن، ٢٠٠٦، ص ٢٧٧) في البحث عن المعنى، وغيرها كثيرة (جاردنر، ٢٠٠٤، ص ٦٣: مترجم)، كل هذا دفعه لإعادة النظر في رؤيته العلمية وتغيير موقفه من الدور التقليدي لعلم النفس، ودفعه إلى الاتجاه الآخر، وهو الاتجاه الإيجابي (اقتباسات من Seligman, 2001, pp. 7 - 11).

أما سكينزيمتهالي وخبراته الخاصة، فكانت كلها تدور حول تأملاته للمجتمع الأوروبي أثناء الحرب العالمية الثانية (التي عاصرها صغيراً وياقفاً)، فقد لاحظ أن كثيراً من الأفراد والعائلات الذين كان يعرفهم، كانوا يُشار إليهم بالبنان، لأنهم كانوا ذوي جاه وسلطان ونفوذ، وكانوا يتمتعون بثقة بأنفسهم لا حدود لها، وكانوا ناجحين بشكل ملفت للنظر ولهم حضور وقبول اجتماعي في فترة ما بعد الحرب، ولكن بعد أن وضعت الحرب أوزارها، ويسبب ما طالهم من فقد للمال والولد والجاه والنفوذ والسلطان، رآهم يترنحون تحت وطأة اليأس والشعور بالعجز، وتبدل التثاؤم بالتفاؤل كمن اشتروا الضلالة بالهدى والمذاب بالمغفرة، فما أصبحهم على جحيم التغيير السلبي. ورأى آخرين - ولكنهم قلة قليلة - استطاعوا المحافظة على صلاتهم النفسية إزاء ما خلفته لهم الحرب من أحداث صدمية، واستمر تكاملهم الشخصي، وطلب

الأهداف العلاجية بنوع من الالتزام والتحدى وتحمل المسؤولية، على الرغم من أنهم لم يكونوا من عليّة القوم، ولم يكونوا من قبل أشد الناس بأساً ومهارة، الأمر الذي دعاه كذلك إلى التأمل والبحث عن أسباب انهيار هؤلاء وصمود أولئك، والبحث عن مصادر القوة في شخصياتهم على الرغم من أن الظروف الكارثية كانت واحدة، ومن ثم أطلال القراءة في الكتابات الدينية والفلسفية والتاريخية ذات الصيغة الاجتماعية، وكأنه ابن خلدون العصر الراهن، وانتهى به المطاف إلى ضرورة التغيير والتركيز على دراسة كل ما هو إيجابي في الشخصية الإنسانية، كالتميز والتفوق والموهبة والسمو، والتدين والأخلاق والتعبد والتضحية، والتسامح والتعاون، ولذا فقد قال ما نصه: «يجب ألا ننسى دائماً أن علم النفس ليس علماً لدراسة المرض والاستسلام والانهيار والانحياز النفسي فحسب، لكنه علم لدراسة القيم وفضائل النفس البشرية وقواها، وأنه طريق ينبغي ألا ينحصر في إصلاح ما تم إفساده في هذه النفس، بل يجب أن يلى الإصلاح والعلاج النفسي، الوقاية والتنمية والتطوير. كما يجب أن نتذكر دائماً أن علم النفس ليس علماً طبياً ينصب اهتمامه على الصحة والمرض فقط، ولكنه علم يجب أن يهتم بتطوير قوى الإنسان ليصبح فائقاً وكفئاً في معظم سياقات الحياة، كالمعلم والتربية، ومرحلة النمو والارتقاء والإبداع، والاكتشاف، واللعب كذلك» (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 7).

لهذه الأسباب، اهتم سكينزنتمهالي بالدراسة الأولى بدور الوقاية في تطوير كل ما هو إيجابي في الشخصية الإنسانية، وأخذ يتبع كل الإسهامات التي قام بها أفراد من العلماء أو من المؤسسات العلمية، ورأى أن ثمانينيات القرن العشرين، قد ساد فيها اهتمام علماء النفس بالإجراءات الوقائية ضد الاضطرابات النفسية، ووضع كثير من برامج الوقاية، ولكن لاحظ أن الممارسة الفعلية ووضع هذه البرامج موضع التنفيذ كانت ضئيلة جداً، ومن هذا المنطلق كان الموضوع الأساسي في مؤتمر جمعية علم النفس الأمريكية عام ١٩٩٨ في سان فرانسيسكو، هو الوقاية من الدرجة الأولى وهي التي تستهدف منع وقوع الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية من قبيل القلق والاكتئاب، والفصام، والاعتماد على المخدرات، وسلوكيات العنف والمخدرات.

ولذا فقد ظهرت في الأعوام التالية كتابات قوية من أبرزها إسهامات «روجرز ويزيرج» حول الوقاية للأطفال والمراهقين وأهميتها لهذه المراحل العمرية، حيث لاحظ أن هناك تغييراً سلبياً طرأ على حياتهم وعلى حياة أسرهم في بدايات القرن الحادي والعشرين، ويتجسد هذا التغيير في مماناة نسبة كبيرة منهم من مشكلات الانحراف السلوكي والصحة البدنية والنفسية، بالإضافة إلى ضعف الكفاءة الاجتماعية والشخصية والوجدانية، وكانت أدلته في ذلك أن ٧٥٪ إلى ٨٠٪ من هؤلاء الأطفال والمراهقين يقضون في الحصول على الخدمات الصحية والنفسية المناسبة، وراجع بعوث درايفوس

وحصناً منيعاً ضد وقوع الأطفال والمراهقين والشباب بكار السن فريسة للإحباط والاضطراب النفسى والانحراف والفشل، فى حين تدور الرؤية الطبية للوقاية حول تطبيق النموذج الطبى مبكراً قبل الإصابة بالمرض الجسمى بالدرجة الأولى. ولذا حدد سليجمان وسكينزيتهمالى أحد أدوار علم النفس الإيجابى فى وضع برامج وقائية يكون هدفها، تنمية الخصال الشخصية لدى الأطفال واليافعين والمراهقين منذ الصغر، فينضجون مبكراً ويحصنون ضد الفشل والانحرافات والإصابة بالأمراض البدنية والنفسية، ومن ثم يحققون مستقبلاً أفضل لهم شخصياً ولأسرهم ولجتمعاتهم على السواء. كما أنهما قد جملا الوقاية فى الموضوع الأساسى فى المؤتمر الأول لعلم النفس الإيجابى الذى عقد عام ١٩٩٩

ويرتبط على هذه المقدمة، صياغة مجموعة من الأسئلة مضمونها، ما المقصود بعلم النفس الإيجابى؟ وما رؤيته حول الدور التقليدى لعلم النفس فى القرن العشرين؟ وما دوره المعاصر فى الوقاية والملاج النفسى والتدخل الإيجابى؟ سنُجيب عن هذه الأسئلة فى الفقرات التالية.

تعريف علم النفس الإيجابى؛

يقصد بعلم النفس الإيجابى -Positive psychology «الدراسة العلمية ذات الطبيعة النظرية والتطبيقية للخبرات الإيجابية، وللخصال أو السمات الشخصية الفردية الإيجابية -Positive individual traits، وللمؤسسات النفسية والاجتماعية

(Dryfoos, 1997) التى أشارت إلى أن ٢٠٪ من بين المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ - ١٧ عاماً يتخاطون مع أقرانهم فى سلوكيات على درجة عالية من المخاطرة غير المحسوبة، وأن ٢٥٪ منهم يمدون مخاطرهم معتدلين لأنهم يشاركون فى واحد أو اثنين فقط من أنماط السلوك المتعرف أو الضار بالصحة العامة، فى مقابل ٢٥٪ فقط هم الذين لا يخاطرون، وهؤلاء يحتاجون إلى ألوان من تنمية المهارات والاستعدادات حتى لا يتخاطون فى سلوك المخاطرة. وراجع دراسات بنسون Benson، وليفرت Leffert (١٩٩٩) التى أشارت إلى أن ٨ - ١١٪ من الأطفال والمراهقين هم الذين يتمتعون بالخصال والقيم والمعتقدات والاتجاهات الإيجابية، والدعم المؤسسى الذى يحميهم من المخاطرة (اقتبسنا هذه الدراسات من Weissberg, Kump-fer & Seligman, 2003, pp. 425 - 427).

ولأن الوقاية من وجهة نظر علم النفس الإيجابى تعنى تنظيم مصادر القوة النفسية وتضميلها لدى الإنسان لمقاومة الإصابة بالأمراض البدنية والنفسية وقتلها فى مهدها، فإن الرؤية العلمية لها لدى سليجمان وسكينزيتهمالى تختلف اختلافاً تاماً لديها عن الرؤية العلمية لعلماء الطب لهذا المفهوم؛ فالوقاية عندهما تعنى توظيف القوى الإيجابية كالشجاعة والصبر والمثابرة، والرؤية متعددة الجوانب للحياة والمستقبل، والسعادة والتفاؤل، والتدين والأخلاقيات والأمانة، والأمل والنشاط الهادف المتدفق حيوية وإنتاجاً، والاستبصار، والقدرة على التواصل، لتمثل سداً

والمتعة والتطور المستمر. بعبارة أخرى، يرى علم النفس الإيجابي أن المرضى النفسيين بحاجة ماسة لتطوير مهاراتهم وقدراتهم وخصالهم الشخصية الإيجابية، وليس فقط تخفيف المعاناة النفسية من أمراضهم وتصحيح جوانب الضعف في شخصياتهم وتنميتها، هم بحاجة لبناء قواهم النفسية. فيما يرى سليجمان Seligman (٢٠٠١). وأن تصبح حياتهم ذات معنى ودلالة، وأن يكون لهم هدف في الحياة، وأن كل هذه القدرات والخصال الشخصية والمهارات لن تهبط عليهم من السماء بمجرد زوال المعاناة والتخلص من اضطراباتهم النفسية. أضف إلى ما سبق أن أصحاب علم النفس الإيجابي المعاصر يرون أن تربية الوجدان الإيجابي Positive emotion وبناء الشخصية القمالة المؤثرة الناجحة، يمكن أن تخفف المعاناة النفسية من ناحية، بل وتجتث المرض النفسي من جذوره، بطرق مباشرة وغير مباشرة من ناحية أخرى (Duckworth et al., 2005, p. 630). هذا هو علم النفس الإيجابي المعاصر وهذه هي أهدافه النظرية والتطبيقية.

الجذور التاريخية لعلم النفس الإيجابي:

إن أقدم الأصول والجذور التاريخية لعلم النفس الإيجابي تكمن في فكرة مؤداها أن الإنسان كمخلوق كريم على الله وعلى نفسه نزل إلى الأرض ليعيش حياة جادة حسنة تحقق له كل طموحاته المشروعة من دون أن يكون ذلك على حساب الآخرين. ومن ثم أصبح البحث عن هذه الحياة

(Duckworth, A., Steen, T., and Seligman, M., 2005, p. 630) التي تعمل على تيسير وتنمية هذه الخبرات والخصال والارتقاء بها لخلق إنسان ذي شخصية فعالة ومؤثرة، تهتم. بالإضافة إلى ما هو كائن. بما ينبغي أن يكون» (الصبوة، ٢٠٠٦، ص ١٥). ووفقاً لهذا التعريف، فإن أبرز موضوعات هذا العلم هي التمتع Well-being، والتوظيف الكامل والفعال لما يملكه الفرد - حتى لو كان مريضاً نفسياً يتحمل من الأعباء النفسية ما تتواءم به عمله الجبال - من مهارات وقدرات وخصال شخصية، بحيث لا يتمكن فعسب من التخلص من مرضه النفسي أو الجسمي أو كليهما، بل يتمكن كذلك من تطوير حياة ملؤها الرضا والسعادة والإنجاز بما يشيع ذاته، ويحققها، ويكون ناهياً لنفسه وللآخرين.

وتأسياً على ما سبق، فإن بعضنا قد يتصور أن علم النفس الإيجابي بالمقارنة بعلم النفس الإكلينيكي، يعد علماً هامشياً، فيما يتصل بما يمكن أن يقدمه من خدمات نفسية متخصصة للمرضى النفسيين، ولكن الأمر على عكس ذلك، إذا ما وقفنا على الأهداف الوقائية وأنماط التدخل العلاجي الإيجابية التي يقدمها هذا العلم القديم الحديث، فالمرضى النفسي من وجهة نظر علم النفس الإيجابي ليس بحاجة فقط لتخفيف الكآبة والحزن واليأس والقلق النفسي - كما يرى علم النفس الإكلينيكي - ولكنه بحاجة أشد لإشباع حاجاته وتحقيق قدر كبير من الرضا والسعادة وتقدير الذات وتحقيق الذات، وبعبارة المسمو

السُرور (اللذة أو المتعة) The Pleasure principle، وأفكار كارل يونج (١٩٥٥) حول مبدأ الكمالات الشخصية والروحي Personal and spiritual wholeness، وتظهر أدلر (١٩٧٩) حول الجهاد أو الكفاح الفردي individual striving المدفوع باهتمامات وميول اجتماعية، وأعمال فرانكل Frankl (١٩٨٤) في البحث عن المعنى في ظل أسوأ ظروف الحياة حزناً وهماً وكآبة Snyder (& Lopez, 2002, p. 21).

أما الجذور الثالث فيتمثل في إسهامات علم النفس الإنساني humanistic psychology، وهي الإسهامات التي بلورت وجهة النظر الأساسية لهذا العلم في البحث عن الذات وأهمية الخبرات الإنسانية الإيجابية Positive human experience في الحفاظ على الإنسان ووقايته من الإصابة بالاضطرابات النفسية والأمراض الجسمية، وتنشيط جهاز المناعة لديه. وفي إصدار خاص لمجلة علم النفس الإنساني - Journal of humanistic Psychology دار هذا العدد الخاص كاملاً حول الجذور التاريخية لعلم النفس الإيجابي، عبر كل مراحل تطور علم النفس الإنساني (راجع المقال المهم لريزنك وزملائه (Resnick et al., 2001) إذ يرى ريزنك Resnick وزملاؤه. وفقاً لهذه المراجعة العلمية التاريخية القيمة لجذور علم النفس الإيجابي في علم النفس الإنساني - أن الأسس العلمية لعلم النفس الإيجابي تكمن في كتابات كارل روجرز C. Rogers وأبراهام ماسلو A. Maslow، وهنري موراي H. Murray، وجوردون ألبورت

الكريمة «good life» أحد أبرز الأمثلة التي تتصدى للإجابة عنها الأديان السماوية وجميع أنواع الفلسفات بعد ذلك. وحاول الإنسان بمختلف ثقافته وحضاراته أن يصل إلى إجابة صحيحة لهذا السؤال: كيف نميش حياة كريمة سعيدة؟ وبالطبع بعد ظهور علم النفس كانت له جهود سبقتها إرهابات دينية وفلسفية خاصة في عصر النهضة بصفة عامة وفي القرون الثامن عشر والتاسع عشر والعشرين. وظل الحال على هذا المنوال بحيث كان يرى بعض الفقهاء أن الحياة السعيدة تكمن في القناعة والرضا بالتقليل والإنتاج والإنجاز والتميز وعمل الصالحات، بينما رأى الفلاسفة أن السعادة تكمن في الحرية، وآخرون رأوا أنها تكمن في معرفة الحقيقة حديداً، أو فكراً، أو في الإشباع المادي، أو في الإشباع النفسي، إلى أن ظهر علم النفس في أواخر القرن التاسع عشر، وبدأت تظهر إسهاماته الحقيقية في القرن العشرين، وقدم مذاهب ومدارس كالتحليل النفسي والسلوكية والبنائية المعرفية، والإنسانية الوجودية، والظواهرية، طرحت تفسيرات نفسية للحياة السعيدة الكريمة والخبرة الإنسانية بشكل عام.

ومن ثم أصبح الجذر التاريخي الثاني لعلم النفس الإيجابي هو إسهامات بعض فروع علم النفس الأساسية والتطبيقية في تشكيل تراكم لا بأس به انطلق منه هذا العلم، وكانت أهم هذه الإسهامات تتمثل في أعمال سيجموند فرويد S. Freud (١٩٣٣، ١٩٧٧) وآرائه حول مبدأ

G. Allport, ورولولوماى R. May, وما طرحوه خلالها من أسئلة تكاد تمثل المشكلات والأسئلة ذاتها التى يطرحها اليوم علم النفس الإيجابي والمنشغلين به (Sheldon & Kasser, 2001). ومن أبرز هذه الأسئلة والمشكلات: ما المقصود بالحياة الكريمة السعيدة؟ ومتى يكون الأفراد فى قمة السعادة فى حياتهم؟ وكيف يمكننا تطوير خصائصنا الإيجابية وتطوير خصائص الآخرين لنحيا حياة سعيدة؟ وما الذى نغنيه بقولنا أنك يمكن أن تكون شخصاً يعتمد عليه وجدير بالتصديق ويوثق بك؟ وكيف يستطيع المعالجون النفسيون بناء المسئولية الشخصية Personal responsibility؟ إن العلاج المتمركز حول الإنسان الذى طوره كيرل روجرز انبثق من اعتقاده بأن الأفراد لديهم القوة للإنطلاق من الإيجابي وتنشيط أنفسهم نحو الإنتاج والأداء المتقن إذا ما استطاعوا اكتشاف ذاتهم الحقيقية الأصلية authentic selves، واستطاعوا التعبير عنها. (Rogers, 1961). أما أبراهام ماسلو فقد انصب اهتمامه الأساسى على العمليات النفسية Psychological process التى يمكن للأفراد عن طريقها توكيد أو تحقيق ذاتهم ومن ثم التوصل إلى أعلى درجات تنمية مواهبهم وخصالهم الشخصية أو قواهم النفسية. وينظر أبراهام ماسلو إلى هذه المواهب والقوى النفسية على إنها السمات الشخصية للفرد الذى استطاع تحقيق ذاته، وهذه المواهب والقوى النفسية التى تحدث عنها أبراهام ماسلو، هى الشغل الشاغل للباحثين فى علم النفس الإيجابي (الآن) (Peterson

2004, Seligman & وهذه المعلومات التاريخية هى خلاصة ما طرحه أبراهام ماسلو فى فصل جعل عنوانه «نحو علم نفس إيجابي» كان ضمن فصول كتاب أو مصنف ضخيم يسمى «المصنف فى الدافعية والشخصية Handbook of motivation and personality, 1954 (اقتباس نقلناه عن: Resnik et al., 2001).

على أية حال، نحن على يقين من أن الباحثين فى علم النفس الإيجابي يستطيعون الآن فحص نظريات علم النفس الإنسانى واختبارها على محك الواقع مستقيدين من التقدم الهائل الآن فى مناهج البحث فى علم النفس. وهناك أدلة علمية قوية تشير إلى أهمية علم النفس الإنسانى فى تقدم علم النفس الإيجابي وبنائه على أرض علمية صلبة؛ فقد أظهرت البحوث العلمية فى موضوع الدافعية من وجهة النظر الإنسانية مساندتها بشدة لدور هذا المفهوم المحورى فى علم النفس الإيجابي (Deci & Ryan, 2000; 2002; Sheldon & Elliot, 1999). كما أظهرت البحوث الراهنة التى استخدمت النمذجة السببية وتحليل المسار فى دراسة الدافعية أن تطور الشخصية الإيجابية ونموها يحدث عندما تتسق أهداف الأفراد مع قيمهم ومعتقداتهم (Sheldon & Houser - Mars, 2001). وأفصححت هذه الدراسات كذلك عن أن معدلات هذا التطور والنمو تزداد مع زيادة التعم والشعور بحسن الحال Wellbeing، وزيادة التوافق النفسى الاجتماعى، وتحتمل القدرة على التركيز ومواصلة الاتجاه وبذل الجهد والتعبؤ بالإصرار

على تحقيق أهدافهم في المستقبل (Sheldon & Elliott, 1998, 1999).

ولا ننسى الجذور التاريخية الرابع، ولكنه جذر حديث إلى حد كبير بلغة علم التاريخ، ويتمثل في الكتاب الرائع الذي أصدرته «مارى جاهودا» Marie Jahoda (١٩٥٨) وهي من العلماء الذين عاصروا كارل روجرز وأبراهام ماسلو، وهو كتاب المفاهيم المعاصرة للصحة النفسية الإيجابية Current Concepts of Positive mental health وهو كتاب يمثل دراسة حالة حقيقية لأسس الفهم العلمي للتنعم النفسي Psychological Well - Being وليس مجرد غياب الكرب النفسي والمعاناة منه، وقد اعترف بيترسون وسيليجمان (2004, pp. 65) أن الرؤية العلمية التي طرحها مارى جاهودا في مسألة الصحة النفسية الإيجابية تعد إحدى اللبنات الأساسية في حركة تأسيس علم النفس الإيجابي حتى اليوم ومستقبلاً. وأردفاً يقولان، إنها لم تضع - تاريخياً - أحد أسس علم النفس الإيجابي وواحداً من أهم أصوله فقط عام ١٩٥٨، ولكنها أمدتنا كذلك بإطار Framework عمل شارح لفهم مكونات الصحة النفسية (بالإضافة إلى فهم المرض النفسي والمغلق). فهي قد طرحت - وفقاً للفترة التي ظهر فيها إسهامها في علم النفس - ستة عمليات ترى أنها تسهم في إحداث حالة الصحة النفسية، هي: تقبل الفرد لذاته acceptance of oneself، وعملية النمو والتطور growth/ developmental/ becoming أو البزوغ والنمو، وتكامل الشخصية Per-

sonality integration، والاستقلالية Autonomy أو الحرص على التفرد، والإدراك الدقيق للواقع accurate perception of reality، والسيادة أو السيطرة على البيئة environmental mastery والبراعة والتفوق أو التمكن البيئي (Synder & Lo-pe, 2002, p. 23).

وفي الفترة بين الستينيات وطوال سبعينيات القرن العشرين، أجرت كارل ريف وزملاؤها (Ryff, C., 1989, 1995; Ryff & Keyes, 1995;) (Ryff & Singer, 1996, 1998) مسحاً علمياً كان الهدف منه تحديد مختلف النظريات، أو العمليات النفسية الأخرى، التي يمكن النظر إليها على أنها تتدرج ضمن المكونات النفسية للحياة السعيدة أو الصحة الإيجابية نفسياً أو التمتع. وانتهوا إلى وجود ستة عمليات نفسية متباعدة مع العمليات النفسية الست التي طرحها جاهودا مسبقاً ومتداخلة معها في الوقت نفسه، الأمر الذي مهد الطريق لتطوير أدوات قياس تقوم على التقرير الذاتي لقياس هذه العمليات النفسية الست ونقيضها أو العمليات النفسية ثنائية الأقطاب، كالامتلاء أو الثقة بالنفس في مقابل الخور أو الاستكانة النفسية، ومهد ذلك بدوره لإجراء بحوث علمية رصينة في هذه الأيام تكشف عن متعلقات الصحة النفسية أو التمتع الإيجابي المترتبة عليها (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995).

أما الجذر التاريخي الخامس والأخير، ولكنه هذه المرة جذر تاريخي معاصر، فيتمثل في أعمال

كوكبة من علماء النفس المتخصصين فى التعلم الاجتماعى والشخصية وفى علم النفس المرضى وعلم النفس الإكلينيكى، وهى أعمال علمية شديدة الدقة والصرامة فحصت الخبرات النفسية والإنسانية والإيجابية فى السياق الاجتماعى المعرفى وفى السياق الشخصى، وأبرزهم ألبرت باندورا A. Bandura ودراساته فى فعالية الذات Self - efficacy (١٩٨٩)، ودراسات وينر Winner الموسعة فى الموهبة Giftedness والعبقرية Gen-ius، والتفوق (Winner, 2000)، وما طرحه جاردنر، وفؤاد أبو حطب (١٩٨٥ - ١٩٩٨) وسالوفى وزملاؤهم حول التصورات العلمية المتعددة للذكاء (Gardner, 1983; Salovey, et al., 2002). والجهود الرائعة لستيرنبرج ونظريته فى الذكاء ثلاثى الأبعاد (Sternberg, 1985).

ولا ننسى جهود الباحثين فى علم النفس المرضى وعلم النفس الإكلينيكى فى إرساء قواعد علم النفس الإيجابى، خاصة دراساتهم الدقيقة فى مجالات الوقاية والسلوك الصحى Health behavior، والاعتقادات الصحية، والدراسات الموسعة فى موضوع نوعية الحياة السعيدة الإيجابية Positive quality of life بين المعادين من البشر فى مقابل المرضى النفسيين (Levitt et al., 1990). وكذلك الدراسات التى مثلت كل النقاظ التى تقع على طول متصل الخبرة الإنسانية الإيجابية - السلبية، وغطت كل الشرائح الاجتماعية فى أى مجتمع، بل وحتى التلاميذ فى فصولهم الدراسية وحتى الآخرين الذين يترددون على حجرات

الاستشارة النفسية وعياداتها. وكان من طليعة الباحثين الذين طبقوا مفاهيم أقرب ما تكون لمفاهيم علم النفس الإيجابى فى برامج الوقاية Prevention programs التى تتلاقى من نظريات العافية أو تمتع بالصحة الإيجابية - Albee Well-ness، اليسى (١٩٨٢)، وكوين Cowen (١٩٩٤)، بالإضافة إلى هايز Hayes وزملائه Blackledge (Hes et al., 1999; Hayes, 2001) الذين وضعوا أساليب علاجية وطوروا لكى تساعد الحالات المرضية على التخلص من المعاناة النفسية بالإضافة إلى تنمية الشخصية الإيجابية التى تقبهم من الانكاس وتجعل منهم أشخاصاً سعداء أكفاء إعتماذاً على تمثلهم لقيمهم الإيجابية، وتطوير كفاءتهم الذاتية، وتحسين نوعية حياتهم، وتوظيف أساليب تفكيرهم الإيجابية التفاضلية، واستطلاع الباحثون فى علم النفس الإكلينيكى وفى الطب النفسى والعصبى اكتشاف الأسس الحيوية Biological Bases للحياة السعيدة أو التمتع Well-being والخبرة الإنسانية الإيجابية، فقد إنتهى تايلور وزملاؤه من مجموعة من البحوث (Taylor et al., 2000; 2002) إلى أن السيدات يستجبن للضغوط من طريق الخروج والبحث عن صديقتهن وأصدقائهن الذين يكونون ضمن شبكة علاقاتهم الاجتماعية ويدفعهن إلى هذا السلوك الاجتماعى هرمونات دماغية معددة تنظم المواقف والإنفعالات الإيجابية Positive emotions (تنظيماً جزئياً، من أبرزها هرمون الإكسيتوسين Exytocin وإنزيمات أو آليات الهضم

للاستفادة منها في بناء الشخصية الإيجابية
الفعالة وفي الوقاية والعلاج النفسي.

ويتجسد الإسهام الحقيقي لعلم النفس
الإيجابي في دعوة الباحثين لمناصرة هذه
الموضوعات النفسية الإيجابية بحيث تصبح الاتجاه
العلمي الذي يجب أن يسود في علم النفس كله
طوال القرن الحادي والعشرين، وفي وضع كثير من
التصورات والنماذج النظرية التي ترشد البحث
العلمي المعياي والوقاية والعلاج النفسي عند
التطبيق.

الأساس الأول:

إن وجود ما هو إيجابي في الحياة عموماً أو في
أية مؤسسة من المؤسسات لا يبنى بالضرورة غياب
ما هو سلبي. ومن ثم لن تكون بحاجة لوجود علم
النفس الإيجابي لأنه لن يضيف شيئاً، كما أن
علم النفس بمختلف فروعه قبل ظهور علم النفس
الإيجابي كان ولا يزال يعمل على تغليب الأفراد
من كل ما هو سلبي ولا يزال يقوم بهذه المهمة حتى
اليوم، وأبرز الفروع التطبيقية التي لازالت تقوم
بهذه المهمة حتى اليوم هي علم النفس الإكلينيكي
وعلم النفس الإرشادي، والعلاج النفسي، أو كل
نشاط يقوم على أساس التدخل العلمي ويسمى
بالممارسة الإكلينيكية. لكن الجديد أن علم النفس
الإيجابي يبعث فيها هو كائن الآن ليصل بالفرد
إلى ما ينبغي أن يكون عليه من كفاءة وفعالية
وتأثير لمصلحته ومصلحة الآخرين (Lopez &
Snyder, 2004, p. ii).

الداخلية endogenous opioid peptides، كما
استطاع دافيسون وزملاؤه (Davidson, 2000;
Davidson et al., 2000) تحديد الأسس اللعائية
وتحت اللعائية -Cortical and subcortical sub-
strates للمواقف والانفعالات الإيجابية.

وبعد، كانت هذه جولة مختصرة ومكثفة
للإرهاصات التاريخية والأفكار العلمية التي مثلت
الجدور التاريخية الأبرز لعلم النفس الإيجابي كما
طرحه سليجمان وسكيزنيتيمهالي عام ١٩٩٨ وحتى
اليوم، والمرجو ألا يتصور القاري الكريم أن هذه
هي كل الجدور التاريخية لهذا العلم لأن هناك
إسهامات أخرى تحتاج إلى بحث موسع تكون
مهمته التحديد التفصيلي لتاريخ علم النفس
الإيجابي، ولكننا أخذنا من تاريخه فقط الأفكار
التي تساعدنا على بلورة الافتراضات العلمية
النظرية لعلم النفس الإيجابي في علاقتها بالعمل
المعياي والممارسة الإكلينيكية بكافة أشكالها، وهذا
هو موضوع الفقرة التالية.

أسس علم النفس الإيجابي وافتراضاته النظرية:

إن الباحثين المتخصصين في علم النفس
الإيجابي لم يبتدعوا مفاهيم من قبيل الماطقة أو
الوجدان أو الانفعال الإيجابي أو النعم وراحة
البال Well - being أو الشخصية والخلق الرفيع
Good character، كما إنهم لم يكونوا أول من
تناول هذه المفاهيم العلمية بالبحث والدراسة
والتحقيق، ويشهد على ذلك الفقرة التاريخية
السابقة، ولكنهم بلا شك أول من طوعوها

الأساس الثاني:

ليس المعنى الإيجابي أو الصفة الإيجابية هي الإنسبان هي المقابيل المضاد للمعنى السلبي أو الصفة السلبية فيه.

لو كان هذا الافتراض صحيحاً ما كنا بحاجة للبحث العلمي للقضاء على ما هو سلبي أو حتى مجرد التعرف إليه، لأننا سنستطيع استنباط الإيجابي لمجرد إنكارنا ورفضنا لما هو سلبي. بمعنى آخر، إن الافتراض الثاني لعلم النفس الإيجابي، يتمثل في أن الخبرات الإيجابية وكذلك السمات الإيجابية، ليست مجرد عمليات عيودية Slave Processes تسخر بالضرورة من أجل التخلص من السمات والخبرات السلبية، ولكنها يجب أن تُعلم وتُكتسب وتُمارس حتى لا تتشأ مثل هذه السمات والخبرات السلبية. إننا قد نجد في بعض الأحيان أن بعض المواطف أو الانفعالات الإيجابية تمثل الطرف الآخر للأبعاد ثنائية الأقطاب، (مثلاً، كالآلم في مقابل الارتياح أو الراحة # relied agony)، ولكننا نجد كذلك وفي كثير من الأحيان أن كثيراً من الخصال الإيجابية ليست مريوطة بالخصال السلبية ولا تسير في فلكها، كالقدرات والمهارات والاستعدادات والأخلاق الحميدة والرحمة والعدل والصدق والأمانة والسمادة (Change et al., 1994, Watson et al., 1988) ففي بدايات النصف الثاني من القرن العشرين (١٩٥٩)، أظهر هنريزبيرج Herzberg وزملاؤه أنه على الرغم من انخفاض رواتب

الموظفين والعمال وظروف العمل السيئة الأمر الذي يؤدي إلى إنخفاض الرضا الوظيفي كعملية تسمية، فإن غياب هذه العوامل لن يؤدي بل ولم يؤد إلى الرضا الوظيفي. وكثرة المال لم تؤد إلى حدوث السعادة، ولم تختف السعادة في وجود الفقر والبطالة إذا وجد الوازع الديني والأخلاقي (Lyubomirsky, 2001; Resnick, 2001). وبالطريقة نفسها كشف براديون Bradburn (١٩٦٩) في سلسلة من الدراسات الطولية باستخدام تحليل الزمالات Cluster analysis أن الوجدان الإيجابي مستقل تماماً عن الوجدان السلبي حيث أن عواملها كانت مستقلة ومستقرة وليس بينها تداخل من أي مستوى. وفي مراجعات علمية ماصرة (Fredrickson, 1998, 2001, Davidson et al., 2000) وجدت أدلة علمية قوية تشير إلى أن الانفعال الإيجابي يمثل عملية نفسية منفصلة تماماً عن الانفعال السلبي، وله أساس تشريحي عصبى وفسيولوجى منفصل تماماً عن الأساس المصبنى للانفعال السلبي (Duckworth, Steen, and Seligman, 2005, p. 634).

ومن الأمثلة التي تساعدنا على فهم الافتراض الأخير، أن القضاظة والخشونة في التعامل Incivility قد تؤدي إلى الغضب وربما الانتقام، وعكس القضاظة الكياسة واللفظ Civility، التي قد ينتج عنها الراحة النفسية وقبول الآخر. ولكن بالإضافة إلى أن اللطف سيؤدي إلى نتيجة إيجابية، فقد يترتب عليه أمور أخرى لا علاقة لها

(١) الحكمة والمعرفة Wisdom and Knowledge .

(ب) والشجاعة Courage .

(ج) والحب والإنسانية Love and humanity .

(د) والعدالة Justice .

(هـ) والسيطرة على النفس Temperance .

(و) والروحانية والسمو Spirituality and tran-

scendence .

ويمكن أن تظهر كل فضيلة أو خصلة من الخصال الست السابقة ويتم التعبير عنها عبر عشرات السمات والسمات والأفعال والتصرفات. ولذا فإن مارتن سليجمان، مؤسس هذا العلم عام ١٩٩٨، قد رأى أن كل خصلة من الخصال الشخصية الأخلاقية السابقة، يمكن التعبير عنها عبر عدد من الفضائل أو السمات الشخصية. الفرعية التي يمكننا أن نعرض لها على النحو التالي:

(١) الحكمة والمعرفة: ويتم التعبير عنها عبر

السمات الآتية:

١ - حب الاستطلاع والقراءة في الكون المفتوح

(كتاب الفطرة) والاهتمام بالعلم وأهله.

٢ - وحب التعلم وطلب العلم.

٣ - والحكم والتفكير الناقد والانفتاح العقلي لا الانغلاق.

٤ - والأصالة والذكاء العلمي والبراعة والتفوق.

٥ - والذكاء الاجتماعي والشخصي والوجداني.

لا بالفظظة ولا بالكياسة كالتماون، والمودة والرحمة، ونشأة صداقات جديدة ومشاريع جديدة ونوع من المصاهرة والولاء والإخلاص. مما سبق، نرى أن كثيراً من الخصال الشخصية والانفعالات الإيجابية تضيف عوامل إيجابية وتخلق مناخاً نفسياً وإجتماعياً وأخلاقياً لا يمكن التوصل إليه من مجرد غياب السمات والخصال والممانى والانفعالات السلبية. وليس معنى السعادة ولا الحياة السعيدة أن آماناً قد خفت، لأن انتهاء الآلام النفسية يُعد أحد الظروف التي قد توفر السعادة وحسن الحال ولكنها ليست هي كل الظروف. إن النعم والسعادة عملية نفسية تملو وتسمو فوق كل المادة، وهي لا تعني أبداً مجرد غياب الاكتئاب والقلق والغضب، بل إنها تعني الحياة السعيدة النشطة المؤثرة الدموية ذات المعنى التي تحقق أهدافاً راقية لنا وللآخرين ويهيئها سبيل أخلاقي متين، على الرغم من وجود الاكتئاب والقلق والغضب (Heisel & Flett, 2004).

أما الأساس الثالث:

فيتمثل في الموضوعات العلمية الجديدة التي دعت إليها الأديان وعلوم الأخلاق وعلم النفس الإنساني، والتي بلورها علماء علم النفس الإيجابي ويرون ضرورة التركيز عليها ودراساتها علمياً وبمناهج بحث متقدمة، وضرورة تطبيق نتائجها في مجال الوقاية والعلاج النفسي أو كل ما يمت للممارسة الإكلينيكية بصله. وهذه الموضوعات هي:

(و) الروحانية والسمو الأخلاقي؛ ويتم التعبير عنها بالسمات الآتية:

١٨ - تقدير التميز والتفوق العقلي والأخلاقي والجمالي.

١٩ - والامتنان وشكر الآخرين.

٢٠ - والأمل والتفاؤل والتفكير في المستقبل إيجابيًا.

٢١ - الروحانية والتيقن والتدين والوعي بالهدف.

٢٢ - والقدرة على التسامح والعفو والشفقة.

٢٣ - والقدرة على الحس الفكاهي واللعب المقصود.

٢٤ - والحماسة والحيوية والماطفة.

ويتمثل الأساس الرابع لعلم النفس الإيجابي في مناهج البحث والموضوعات التي يشغل بدراستها الباحثون فيه.

أما مناهج البحث فلا تخرج عن مناهج البحث غير التجريبية، كالبحوث الانتشارية ودراسة الحالة، والدراسات الارتباطية، ودراسة الفروق بين المجموعات، ومناهج البحث التجريبية، وخاصة في تصميمات الحالة الفردية التجريبية، ومناهج البحث شبه التجريبية. ومن ضمن حظ هذا العلم أنه يشهد كل ألوان التقدم المنهجي التي حدثت في علم النفس بصفة عامة وعلم النفس المعادي والإرشادي بصفة خاصة. وهو يحاول بهذه المناهج دراسة جميع جوانب السلوك الإنساني الإيجابي في السياقين الميوي والمرضي؛ وهي:

٦. والقدرة على رؤية الأمور والقضايا في سياقها الصحيح وفقًا لملاحظاتنا الصحيحة (حسين، ٢٠٠٦، ص ٤٢ - ٤٥؛ Seligman, 2002, 81-86 pp).

(ب) الشجاعة، ويتم التعبير عنها عبر السمات الآتية:

٧. البسالة والشجاعة والإقدام.

٨. والمواظبة والكفاح والاجتهاد أو بذل الجهد.

٩. والاتجاه نحو الإتقان والكمال والأصالة والأمانة.

(ج) الحب والإنسانية؛ ويتم التعبير عنها عبر السمات الآتية:

١٠. التسامح والعطف والتماطف.

١١. وأن تحب وتحب من قبل الآخرين.

(د) العدالة؛ ويتم التعبير عنها عبر السمات الآتية:

١٢. النديمومة على العمل والواجب والعمل الجماعي والولاء والانتماء.

١٣. المساواة والوسطية والاعتدال في الأقوال والأفعال.

١٤. والقيادة.

(هـ) السيطرة على النفس؛ ويتم التعبير عنها بالسمات الآتية:

١٥. السيطرة على الذات أو الضبط الذاتي.

١٦. والحذر والتعقل والحصافة.

١٧. والتواضع والإنسانية في التعامل.

(أ) الجوانب المعرفية للسلوك الإيجابي:

ومن أمثلتها: تنمية الأمل والسعادة في الحياة اليومية ولدى المرضى النفسيين، وفي سياق العمل، وعند الممارسة بشكل عام وتقييم الكفاءة المعرفية في حل المشكلات في الحياة اليومية، وعند دراسة الإبداع الحقيقي. وليس الإبداع الكامن. سواء في البحث العلمي أو في الآداب أو في الفنون، وتعلم التساؤل والحكمة، والمحااجة، والفعالية الذاتية المهنية.

(ب) الجوانب المزاجية للسلوك الإيجابي:

ومن أمثلة موضوعاتها الذكاء الشخصي والاجتماعي والوجداني لدى المرضى والأسوياء، ودراسة دور الانفعالات الإيجابية، والحكمة والأمل في الوقاية من الإصابة بالمرض النفسي. وكذلك فحص أدوار تقدير الذات وفعالية الذات والسلوك الصحي، والثقة بالنفس وتوكيد الذات، والصلاة النفسية في نمو الخصال الشخصية الإيجابية، ودورها في تمثيل نتائج العلاج المعرفي. السلوكي في علاج الاضطرابات المزاجية.

(ج) العلاقات بين الشخصية:

الكشف عن مكونات المفاهيم التي تجسد العلاقات الاجتماعية وبين الشخصية الحميمة ودورها في نمو الذات والصحة العامة، كالتفهم والمودة والرحمة والتسامح والتعاطف، وحفظ الأسرار، والعلاقات الاجتماعية والشخصية المأمونة، والأمن بين. الشخصى، والحب الجالى من الزيف، والصدق، والحمية دون التملك والاستحواذ، وإشاعة مناخ البصابة والفكاهة

والحسن الفكاهي بيننا، والاعتراف بالفضل، ورفض التكتيل بالآخرين، واحترام القيم والفروق العمرية والرياضية.

(د) الدين والتفلسف التأملى:

فحص دور القيم الدينية والأخلاقية في الحفاظ على الذات وتطورها وفعاليتها، والتخلص من الاضطرابات النفسية، ودورها في وقاية جهاز المناعة وتقويته، ودراسة منظومة العلاقات بين الدين وكيف الحياة وشكر النعمة والرضا والتعم على بصيرة لدى كل فئات المرض النفسى. والبحث في أدلة نضج الأحكام الأخلاقية وما يترتب عليها من نتائج، والدين والكفاءة الاجتماعية، والدين والسلوك الصعى، والدين وفعالية الذات في التخفيف من معاناة المرض النفسى، والدين والعلاقات الاجتماعية الحميمة وغير الحميمة كالأزمنة وحسن الجوار وحسن العشرة في الطريق، والدين وإتقان العمل في أى سياق.

هذه بصفة عامة هي معظم جوانب الشخصية الإنسانية الإيجابية التي يجب دراستها بين علم النفس الإيجابى والممارسة الإكلينيكية. وقد عقدت مجموعة من المؤتمرات السنوية كان الهدف منها . كما ذكر سليجمان - أمرين: الأول يتمثل في التسارع نحو التقدم بجدية في دراسة هذا العلم وهذه الموضوعات. ويتمثل الأمر الثانى في تطوير أفكاره وإنضاجها وتطويرها للتناول العلمى، وسنمقد هذا العام (٢٠٠٦) المؤتمر السادس لعلم النفس الإيجابى، وقد أنشئ معهد الدراسات

الصيفية لعلم النفس الإيجابي ووصل بعض العاملين فيه إلى درجة الأستاذ المساعد في هذا التخصص، كما إنه يمنح درجة الدكتوراه في علم النفس الإيجابي، ويستقبل الباحثين الذين يحصلون على إجازات التفرغ العلمي بعد الدكتوراه لإجراء بحوث في علم النفس الإيجابي، وذلك كله منذ خمس سنوات فقط، وأسست جماعة علم النفس الإيجابي الأوروبية ومن أمثلتها، the European Positive Psychology summit، وهي قد عقدت لقاءها العلمي الثالث في البرتغال (Duckworth, Steen and Seligman, 2005, p. 635) وتكونت الجماعة الالكترونية لأصدقاء علم النفس الإيجابي وعنوانها على شبكة المعلومات هو (Friend - of - app @ lists. apa. org)، ولها موقعين شهيرين هما (log; WWW. authentichappiness. org) كما صدرت طبعات متخصصة من أعداد دوريات عالم النفس الأمريكي American psychologist والتساؤل النفسي Psychological inquiry، ومجموعة من المراجع والمصنفات أهمها المصنف في علم النفس الإيجابي، ومرجع الازدهار في علم النفس الإيجابي والعيش حياة سعيدة، وعلم نفس القوى النفسية. وأنشئت جوائز ومنح بحوث للباحثين الذين يجرون أفضل الدراسات في علم النفس الإيجابي، أشهرها جائزة تيمبلتون Templeton في علم النفس الإيجابي، وأنشئت شهادات الزمالة في علم النفس الإيجابي للمبتدئين من الباحثين، والمقدمين، والخبراء الكبار.

حرصت على سرد كل شاردة وواردة حدثت في العمر القصير جداً لهذا العلم الناشئ حتى نبث روح الحماسة والهمة والنشاط لدى الباحثين ليجروا البحوث فيه، ويضعوا المؤلفات والمصنفات، وينشئوا الجمعيات العلمية، وروابط الصداقة له، ويحفزهم الكبار من الرواد في إنشاء جوائز لأحسن بحث قدمه باحث من الشباب في علم النفس الإيجابي، ولأحسن بحث لدى الباحثين الخبراء، ولأحسن رسالة ماجستير في الممارسة الإكلينيكية الإيجابية، ولأحسن رسالة دكتوراه.

أركان التصور أو النموذج النظري لعلم النفس الإيجابي،

Conceptual Model of Positive Psychology.

إن الأركان التي أمكن بلورتها وإخضاعها بكل مكوناتها للدراسة العلمية هي علم النفس الإيجابي، هي:

- ١ . الحياة السعيدة السارة The Pleasant life.
 - ٢ . والحياة النشطة المثمرة الفعالة الدوية (الانشغال أو الذوبان الإيجابي) The engaged life.
 - ٣ . والحياة الإيجابية ذات المعنى The meaningful life.
- وفيما يلي عرض مختصر ومبسط لكل ركن أو مجال من مجالات هذا التصور.
- نحن نعتقد أن كلمة أو مفهوم «سعيد» happy، لا يمكن السيطرة عليه أو تناوله علمياً لأنه مفهوم

Optimism، والأمل hope، والإخلاص الديني religion faith. إن الحياة السعيدة (الممتعة) هي الحياة التي تعظم شأن الانفعالات الإيجابية، وتقل من شأن الألم والانفعالات السلبية كالكتابة والحزن والتشاؤم والخَوَر والانهماك النفسى. وتوجه البحوث فى هذا المجال، نظريات المتعة الأخلاقية والحسية (التي ترى أن السلوك الدينى واللذة الحسية والمزاجية والجسمية هي الخير الأوحد والرئيسى فى الحياة) التي تتصل بتحقيق السعادة وتضميرها hedonic theories of happiness. وهذا ما أشارت إليه الكتابات الفلسفية الحسية (الترابطية).

أما المجال الثانى من هذا التصور فيتمثل فى الذويان فى حياة نشطة إيجابية دعوية ذات هدف واقعى، ويتضمن القوى النفسية Psychological strengths أو خصال الشخصية الخلوقة وفضائلها والسمات الشخصية الإيجابية والعبقرية والموهبة والقدرات المعرفية. (ومن أمثلتها الشجاعة Valor والاستبسال، والقيادة، والمنة والمروءة والكرم ci-Kindness، والتكامل، والأصالة، والحكمة، والقدرة على أن تحب وتحب). ومن أهم الفروق بين الخصال الشخصية الإيجابية - Strengths of character والمواهب talents - كما أشار إلى ذلك سليجمان وسكيزينتهيمالى - أنها أكثر قابلية للتغيير والمرونة وتوجهها عمليات الإرادة Volition والنزوع بالمقارنة بالمواهب والقدرات العقلية. إن توظيف الإنسان لهذه الخصال والمواهب والقدرات يجعله يحقق حياة أبدية السعادة eudaimonic، أو ما

مراوغ، ومن ثم فتح سنخضعها للتناول العلمى فى السياقين السوى والمرضى عبر مظاهرها التي تشيع فى ثلاثة مجالات حياتية، أو تشيع فى ثلاثة أنواع من الحياة يمثل كل نوع منها مجالاً من مجالات علم النفس الإيجابى أو مظهرًا من مظاهر الحياة السعيدة (Seligman, 2002) ونحن لا نعتقد أن هذه الأنواع الثلاثة من السعادة happiness أو من الحياة السعيدة تقتصر دراستها على علم النفس الإيجابى، ولكن يمكن تناولها فى فروع علم النفس الأخرى، ولكننا نعتقد أنها تمثل بداية حقيقية للتحقق من هذا النموذج النظرى وتحقق ألوانًا من الفائدة فى مجال الوقاية والعلاج النفسى للاضطرابات النفسية.

يهتم المجال الأول أو المكون الأول فى الحياة السعيدة بالوجدان أو الانفعالات الإيجابية - Positive emotions، كالحب والعطف والمودة والرحمة فى الماضى والحاضر والمستقبل. ويدور الانفعال الإيجابى لأحداث حياتنا الماضية حول القناعة Contentment، والإخلاص الدينى والرضا Satisfaction، والصفاء النفسى - Psychological serenity. أما الانفعال الإيجابى فى الحاضر فيدور حول الإنجاز المثمر، واحترام القيم الأخلاقية واللذة والمتع الجسمية Somatic Pleasures (من قبيل اللذة والمتعة المباشرة، وألوان البهجة الراهنة اللحظية)، وكذلك المتع وألوان البهجة المركبة أو السرور المركب Complex pleasures (مثل ألوان السرور التي تحتاج التلمم والتربية). ويتضمن الانفعال الإيجابى حول المستقبل التفاؤل

يُعرف بالحياة الكريمة goodlife، كما سماها بذلك أرسطو Aristotle، ولكن «بسبب غموض هذا الجانب أو هذا المفهوم، ولأن هذه المواهب والخصال الشخصية لها استخدام واسع، ويوظفها الفرد في تحقيق أهدافه، ومن ثم تجعله أشد انغماساً في الحياة، وأكثر انشغالاً بتحقيق أهدافه، وأكثر حيوية ونشاطاً ودأباً، أطلقنا على هذا المكون مفهوم «الحياة النشطة الدوية».) (Duckworth, Steen, and Seligman, 2005, p. 635).

أما الجانب أو المجال الثالث في علم النفس الإيجابي، فهو الحياة ذات المعنى التي تحققها لك مؤسسات التطبيع الاجتماعي الإيجابية Positive institutions. درس أدوار هذه المؤسسات تاريخياً، علماء الاجتماع والانثروبولوجيا، وعلماء السياسة، وكالعادة اتصب اهتمامهم الأشد على جوانب المجز والبضع فيها. وتقصّد بهذه المؤسسات الأسرة، والجيران، والمدرسة، والجامعة، والنادي، والمسجد والكنيسة، وجماعة الأقربان والزملاء والأصدقاء، والحي، والمجتمع بأسره وما يشيع فيه من ثقافات محددة. ولذلك ركّز هؤلاء الباحثون على دراسة العنصرية والعنصرية Racism، والجنس، والجنسية، والجيل.

أما علماء علم النفس الإيجابي فيسألون عن ماهية دور المؤسسات التي تربي في الإنسان الخلق والفضيلة والطبيعة الإنسانية السامية؟ وتتمثل إجابتهم في الرقابة الداخلية من الضمير، والرقابة الخارجية من مؤسسات التطبيع الاجتماعي التي

تمثلها الأسر المتماكة القوية وسلطة القانون وقواعد الدين والتحریم الاجتماعي، وجماعات الشورى والمجتمعات المدنية الديمقراطية التي تحقق العدالة والمساواة والدفاع عن الحرية وحقوق الإنسان. ويرى علماء علم النفس الإيجابي أن الخصال الشخصية الإيجابية والمواهب والمبقرية والانفعالية الإيجابية يتسارع نموها وتطورها، ومن ثم تزداد الإنتاجية والإبداع والابتكار والاختراع إذا ما نشأ الإنسان في ظل هذه المؤسسات الاجتماعية والثقافية. خلاصة القول إن هذه المؤسسات الإيجابية هي ميسرات الحياة السعيدة، وهي التي تجعل الحياة بكل أنواعها، في الماضي والحاضر والمستقبل ذات معنى، وتجعلك أشد حباً وولاء وإخلاصاً لهذه المؤسسات والمجتمعات الإيجابية.

على أية حال، نحن نرى أن كل نوع من هذه الأنواع الثلاثة للحياة . الحياة الكريمة السعيدة، والحياة المنتجة النشطة، والحياة ذات المعنى . عبارة عن سبل ثلاثة متباعدة يمكن أن يسلكها الفرد وصولاً إلى السعادة، وكل منها له أصوله ومصادره الفريدة. وإذا كان هذا هو النموذج النظري الذي يجمد مجالات البحث، ولو إلى حين، في علم النفس الإيجابي، فكيف يمكن فحصها وقياسها إجرائياً بحيث يمكن توظيف مفهوم المتعة أو السرور أو السعادة، والانشغال والذوبان engagement في الحياة المنتجة الثميرة، والحياة ذات المعنى في مواقف الممارسة العيادية، والوقاية، وكل أنواع التدخلات العلاجية التي تتصل بها؟

سنجيب عن هذا السؤال في الفقرات التالية.

الفحوص والقياس والتقدير النفسي

Investigations, Measurement and Psychological Assessment

منذ أن ظهر علم النفس الإيجابي في عام ١٩٩٨، ويكرس كثير من الباحثين فيه جهودهم لإنتاج اختبارات نفسية وأدوات قياس وتقدير نفسية تتسم بالثبات والاستقرار والصدق. ولا يمكن الادعاء بأن هذه الاختبارات النفسية ووسائل القياس الأخرى وأساليب جمع البيانات هي من اختراع علماء علم النفس الإيجابي فقط، أو أنها لم يكن لها وجود مسبقاً، وإنما هم استطاعوا تكريس الجهود لتطوير هذه الأدوات والاختبارات النفسية ووسائل القياس وجمع البيانات الأخرى، لتتسق ومجالات الاهتمام لديهم، وهي المجالات التي أشرنا إليها مسبقاً عند عرض تاريخ علم النفس الإيجابي ومجالات الاهتمام فيه. ومن ثم فإننا قد راجعنا أساليب الفحص والقياس والتقدير النفسي التي تشيع في علم النفس الإيجابي، خاصة ما كان متصلاً منها بعلم النفس الإكلينيكي التشخيصي والملاحي والممارسة الإكلينيكية بصفة أساسية. (وليزيد من المعلومات عن هذا الموضوع يمكن للقارئ الكريم مراجعة هذا المقال القيم (Lopez & Snyder, 2004). وفيما يلي عرض للمفاهيم النفسية التي وُردت في النموذج النظري لعلم النفس الإيجابي السابق عرضه في الفقرة السابقة وأدوات قياسها:

قياس الشعور بالتتعم الذاتي

Subjective Well - being

يقصد بالشعور بالتتعم الذاتي، تقييمات evaluatons الفرد المعرفية والوجدانية لحياته التي يحياها ذاتياً، وما إذا كانت حياة كريمة أم كئيبة مكدرة. (Diener et, al., 2002, p. 63) ومن ثم فإن القياس يحدد نوعية حياة الفرد وما إذا كانت طبيعية أم مضطربة ومشوشة.

ونود الإشارة منذ البداية إلى أن الباحث الذي يتوى تصميم اختبار أو أية أداة لفحص مفهوم الشعور بالتتعم الذاتي، يجب أن يضع أداة نفسية تراعى جميع مكونات هذا المفهوم، لأن كثيراً من الاختبارات النفسية، وقوائم المراجعة، واستخبارات التقدير والتقرير الذاتي التي راجعناها لا تتضمن هذه المكونات، وهي: وجود الوجدان أو الانفعال الإيجابي، وغياب الانفعال السلبي والحكم المعرفي بالرضا عن الحياة والإنجاز والقناعة بها. وليس كاتب هذه السطور هو الذي توصل إلى هذه النتيجة فقط، ولكن باحثين آخرين قد توصلوا إليها، فقد لاحظ «لوبين Lubin وفان وايتلوك (2004, p. 12) Van Whitlock - مثلاً، أن المقاييس القصيرة المختصرة للرضا عن الحياة life satisfaction والتي يتم توظيفها في الممارسة الإكلينيكية لا تغطي كل مكونات مفهوم الشعور بالتتعم الذاتي، على الرغم من أنها من أكثر المقاييس شيوعاً، ومن ثم فإن أحكامها التشخيصية قد تكون أضعف صدقاً وثباتاً واستقراراً. وأردنا يقولان أن مرضيهما بعدما

يجيبون مثلاً عن مقاييس الرضا عن الحياة أو بعض قوائم المراجعة Check lists الخاصة بالرضا عن الحياة كمؤشر يعكس الشعور بالسعادة أو بالتنعم الذاتي، يقولون أنهم لم يجيبوا عن بعض البنود أو أجابوا عنها إجابات غير مقنعة لهم، لأنها تذكرهم بكثير من مواقف التقيص، أو أنهم يريدون المزيد حياة سعيدة لكنهم يفتقدونها وليس في مقدورهم العثور عليها لأنها بسبب ظروفهم الشخصية وما يعانيه من ضغوط بيمة المنزل، كما إنهم أقروا أن المقاييس وقوائم المراجعة لا تتضمن كثيراً من الأحكام والمشاعر والانفعالات السلبية التي تحتاج نفوسنا، كما أن الدرجات المرتفعة على هذه المقاييس قد تعكس إمكانيات واستعدادات لدى المرضى النفسيين يكونون غير ملتفتين إليها ولا يرفعون كيف يوظفونها إذا ما اكتشفوا وجودها لديهم، ومن هنا تأتي أهمية الوقوف على جوانب القوة الإيجابية وجوانب الضعف السلبية عند الفحص في المواقف الإكلينيكية بهذه الأدوات، وحتى يمكن استثمار جوانب القوة للقضاء على جوانب الضعف باستخدام التدريب والتدخلات العلاجية النفسية.

على أية حال، إن أحد أهم الدوافع لتكوين مقاييس للشعور بالتنعم الذاتي واستخدامها في الممارسة الإكلينيكية. على الرغم من أوجه القصور والضعف فيها. أنها تكشف لنا عن جوانب القوة وخصال الشخصية الإيجابية وجوانب الضعف التي يمكن تمييزها بالعلاج النفسي مما يخفف معاناة المرضى النفسيين ويمنع انتكاسهم، وينمى

فيهم كثيراً من الخصال الشخصية الإيجابية التي تقيهم من الإصابة بالاضطرابات النفسية.

ويعد مقياس دينر وزملائه ذي البنود الخمسة للرضا عن الحياة Satisfaction With Life Scale من أشهر مقاييس الشعور بالتنعم الذاتي (Diener et al., 1985). وكذلك مقياس السعادة Happi-ness ذي الأربعة بنود (Lyubomirsky & Lepper, 1999). وترتبط هذه المقاييس ذات التقرير الذاتي ارتباطاً مرتفعاً فيما بينها (متوسط معامل الارتباط فيما بينها وبين بعضها بـ ٨,٠)، كما يرتبط كل منها ارتباطاً مرتفعاً مع كل من تقديرات خبراء السعادة، ومقاييس ممانية الخبرات experience sampling measures، وتذكر أحداث الحياة السلبية في مقابل الإيجابية، وتقارير أفراد العائلة والأصدقاء السعداء، وكـ الضحك (عدد مرات الضحك) (Sandvik et al., 1993). ولأن الاكتئاب والشعور بالتنعم الذاتي يرتبطان ارتباطاً عكسياً جزئياً (وليس عكسياً تاماً)، فإننا نوصي. من وجهة النظر المنهجية. بضرورة استخدام مقياسين قصيرين وسريعين كمقياس مركز الدرامات الانتشارية للاكتئاب (Radloff, 1977)، ومقياس الرضا عن الحياة السابق ذكره، لفحص المريض النفسي في معظم جلساته العلاجية النفسية حتى نعرف هل حالته المزاجية أقرب للاكتئاب منها إلى الشعور بحسن الحال أو بالتنعم، خاصة وأن هذين المقياسين يمكن لأي باحث استخدامهما في أي مكان على وجه المعمورة من دون أخذ تصريح من مؤلفيهما.

متغيرات محددة ثقافيًا (Schwarz & Strack, 1999; Diener & Oishi, 2005, Thomas & Diener, 1990, and Magnus, et al., 1993).

قياس القوى النفسية أو الخصال والسمات الشخصية Strengths of Character:

إن المكون الثاني لنموذج الحياة السعيدة، يكمن في الحياة النشطة الدءوبة المثمرة المنتجة، ويتكون من القوى النفسية أو الخصال الشخصية والمواهب، والقدرات والاهتمامات التي يستخدمها الفرد ليتدفق نشاطاً وحيوية وإنجازاً، ومن ثم فنحن بحاجة لقياس الخصال والسمات الإيجابية، والمواهب Talents، والقوى النفسية Psycho-logical strengths. إن مناقشة قياس القدرات والمواهب والاهتمامات قد وردت في موضع آخر (الصبوة، ٢٠٠٥). أما الآن سنركز على قياس القوى النفسية (الخصال الشخصية) والفضائل الأخلاقية. moral. Virtues.

في عام ٢٠٠٤ نشر تصنيف القوى النفسية على يد بيترسون وسليجمان (Peterson & Seligman, 2004) وكانت هذه هي المحاولة الأولى من جانب علماء علم النفس الإيجابي لوضع تصنيف نفسي بحت، يكون مكملًا أو متممًا للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع The Diagnostic and Statistical Manual (DSM - IV) الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية عام ١٩٩٤.

إنه يتبع طريقة التصنيف الواردة في الدليل الأمريكي التشخيصي والإحصائي الرابع ولكنه حاول تصحيح أوجه الضعف التي وردت فيه (من

ولقد أشارت معظم البحوث الملاجية إلى أن مقاييس التقرير الذاتي السابق ذكرها ملائمة تمامًا لتحديد درجة سعادة الفرد في الحياة أو الشعور الذاتي بحسن الحال أو تحديد خبراته الشمورية بالتعم، ولكنها أشارت كذلك إلى إمكانية تزييف الاستجابة، وتزييف الذاكرة، وحدث بعض الأحكام المزيفة، ومن ثم فإننا نوصي بضرورة استخدام طرق عديدة للفحص ولجمع البيانات، بالإضافة إلى مقاييس التقدير الذاتي، كالمقابلة، والمشاهدة، ومراجعة تاريخ الحالة. ولذا فإن الباحثين في علم النفس الإكلينيكي يستخدمون مقاييس التقدير الذاتي، والمقابلة للحالة وللآخرين من أفراد عائلته وأصدقائه، والسجلات اليومية للمشاهدة العيادية، والمقابلات المقتنة، وربما تاريخ الحالة السعيد أو البائس، كأساليب مكملة، على أساس أن هذه الوسائل إذا اتفقت في تقديم حكم محدد بالسعادة أو بالشقاء فيمكن أن تبني عليها خطط التدخل والعكس صحيح.

وعلى الرغم من أن التقارير الاسترجاعية الذاتية للشعور بالتعم تكشف - بشكل عام - عن الطريقة التي يقيم بها الفرد حياته، فإنها لا تكشف عن العمليات التي يعتمد عليها في تحديد هذه الأحكام العامة بالسعادة أم بالشقاء. وأظهرت بحوث عديدة أنه على الرغم من ثبات واستقرار الشعور الذاتي بالتعم ثباتًا واستقرارًا معتدلاً عبر الزمن، فإنها تتأثر عند إصدارها بالجملة المزاجية، ويتكافؤ المعلومات المضمرة in-alien-Valence formation، واعتقادات الفرد حول السعادة، وكلها

١- قبيل تصنيف الاضطرابات والأمراض النفسية في شكل هويات أو فئات تشخيصية مستقلة ومنفصلة ومتباينة، وهي شكل فئات أكثر منها أبعاداً أو متصلات Categories not Continua، ومن ثم فإن هذا التصنيف لا يلتفت إلى دور الثقافة والمتغيرات الموقفية في تشكيل الاضطرابات النفسية ولا في تشكيل القوى النفسية أو الخصال الشخصية. ومن أهم أوجه الضعف في هذا التصنيف ضعف صدق التشخيصات الفرعية النوعية أو العامة).

قام بترسون وسليجمان بوضع تصنيف للقوى والفضائل الأخلاقية والخصال الشخصية، وأوردناه في مواضع مسبقة من هذا الفصل (راجع الفقرة التاريخية وموضوعات علم النفس الإيجابي وفقاً لهذا التصنيف)، يحكمه عشرة معايير 10 criteria نتج عنها في المستوى الأول من التصنيف ستة قوى نفسية كبرى، وينتج عنها في المستوى الثاني أربع وعشرون قوة أو خصلة شخصية وأخلاقية، تم العثور عليها جميعاً من قراءة كل الإرهاصات والإسهامات العلمية التاريخية سواء جاءت من الأديان أو من الفلسفة أو من علم النفس بصفة عامة وعلم النفس الوجودي بصفة خاصة. ومن ثم فإن سليجمان يرى أن هذه المحركات العشرة التي حكمت هذا التصنيف ليست ضرورية لوضعه فحسب، ولكنها ضرورية كذلك لبيان دور الثقافة والسياق الاجتماعي بالإضافة إلى دور الوراثة في تشكيل ملايين الخصال الشخصية التي ينظر إليها على أنها أبعاد أو متصلات ذات طرف واحد أو ذات طرفين متضادين وليست فئات منفصلة.

وعند القياس نبدأ دائماً من الجانب الإيجابي للفضيلة أو للخصلة الشخصية الأخلاقية، ولا يعني وجود الجانب الإيجابي لأية خصلة غياب الجانب السلبي، ولا يعني وجوده وجود فوائده بالضرورة لتدخل عوامل موقفية أخرى، ووجود أية خصلة إيجابية لدى فرد ما لا يعني غيابها لدى الأفراد الآخرين، وإنما هي توجد بجانبها الإيجابي والسلبي بدرجات متفاوتة لدى الجميع (نظريات الأبعاد في تصنيف الخصال الشخصية والاضطرابات النفسية). ما نمنه أن كل خصلة لها جانب إيجابي وآخر سلبي، وأنها متضمنة داخل كل متكامل اسمه الشخصية الإنسانية، تتغير بتغير مواقفها، ويختلف أداؤها وما تتركه من آثار إيجابية أو سلبية باختلاف السياق والمواقف في الحياة اليومية.

إن التصنيف السابق للقوى النفسية الست وهي الحكمة والمعرفة، والشجاعة، والحب، والعدالة، وضبط النفس أو السيطرة عليها، والسمو، وما انبثق عنها من فضائل وخصال شخصية إيجابية (وعدها كما سبق بيان ذلك أربع وعشرين خصلة)، يمكن تمييزه عن المحاولات السابقة لتصنيف الأخلاق الحميدة أو الشخصية الإيجابية باهتمامها المتأني Simultaneous concern بالتقدير والقياس النفسي لها. على أية حال، تم وضع قائمتين من البنود وفقاً للتقرير الذاتي، وهما قيم القوى النفسية الراهنة: The Values in Action Inventory of Strengths والقيمة القيم الراهنة للشباب: The Values in Action for Youth.

يمكن أن تستخدم كأدوات تشخيصية مكملية لأدوات التشخيص ذات التقدير الذاتي التي تكشف عن بعض جوانب الضعف والانحراف (Peterson & Seligman, 2004)؛ ويكون الهدف من استخدامها الكشف عن القوى النفسية أو الخصال الشخصية الإيجابية لدى كل من المريض والمعالج النفسي، لأن هذه الخصال الإيجابية هي التي يمكن أن نضع على أساسها خطط العلاج النفسي وتطوير إمكانات المريض النفسي (Saleebey, 1992, 1992, Seligman & Peterson, 2003). وقد اقترح برنسون وسليجمان (٢٠٠٤) أن الأمراض النفسية «real psychopathologies» هي الأمراض التي يخفى لدى أصحابها أو المرضى بها كافة القوى النفسية أو الخصال الشخصية الإيجابية، وليس مجموعات الزمالات المرضية من قبيل الاكتئاب وسوء تعاطي المخدرات. وهذا افتراض - من وجهة نظرنا - إذا صح علمياً سيقبل كل أسس علم النفس المرضى والعلاجات النفسية بكافة مذاهبها رأساً على عقب، وعليها أن تبحث وتترقب ما ستكشف عنه السنوات المقبلة. ونوصي بضرورة نقل وترجمة القائمتين السابقتين إلى البيئة العربية واستخدامهما لأهداف تشخيصية وإكلينيكية وعلاجية.

قياس الانشغال وتدفق النشاط في الحياة المنتجة Measuring Engagement and Flow

يتكون مكون الانشغال في الحياة النشطة The engaged life من كافة القدرات والمواهب (القوى النفسية) التي يستخدمها الفرد لمواجهة التحديات

young people، وقد تم مراجعتها وتقنينهما على عينات ضخمة من كل أنحاء العالم (٢٠٠٠، هرد) ومن الناطقين فقط بالإنجليزية، أجابوا عن بنودها باستخدام شبكة المعلومات (WWW, authentic happiness. Org). وأسفرت النتائج عن معاملات ثبات معقولة لجميع المقاييس الفرعية لكل قائمة منها لا تقل عن ٠,٧ (بطريقة ألفا كرونباخ)، وكذلك باستخدام طريقة إعادة الاختبار، لم تقل معاملات الثبات عبر الزمن (أربعة شهور) عن ٠,٧ لأي مقاييس من المقاييس الفرعية للقائمتين، ولزيد من المعلومات عن الثبات والصدق لهاتين القائمتين، يمكن الرجوع لهذه المصادر (Duckworth, Steen and Seligman, 2005; Park & Peterson et al., 2005). ولقد تم ترجمة القائمة الأولى وتمديدها بما يتفق وكل سياق ثقافي ترجمت إليه، في كل من الصين واليابان، وألمانيا، والهند، والنرويج، وأستراليا. كما حسبت معاملات ثبات جديدة، وحسبت معاملات الصدق بينها وبين مقاييل مقننة، واستخبارات تقيس هذه الخصال الشخصية الإيجابية (Duckworth, Steen, and Seligman, 2005, p. 638).

ويرى دوكورث وستين وسليجمان (٢٠٠٥، ٦٣٨) أنه على الرغم من أن هاتين القائمتين لم تستخدماً بكثافة كأدوات تشخيصية لدى مختلف فئات المرضى النفسيين، فإنه من السهل استخدامها لتحقيق هذا الهدف، لتحقيق بعض أهداف الممارسة الإكلينيكية من منظور علم النفس الإيجابي. ويرى باحثون آخرون أن هاتين القائمتين

التي تواجهه في الحياة. إن الانشغال بالإنجاز وتدفق هذه المواهب نشاطاً وإنتاجاً، يمد المكافأة المعتادة لمن يوظفها في حياته، والقوى الآن على مستوى الأفراد أو المجموعات أو حتى الدول هو من يطور قدراته ومواهبه ليصبح الأقوى والأبرز علمياً وأخلاقياً وتطبيقياً. إن الانشغال الشديد بالحياة المنتجة التي تتدفق إنجازاتها لا يمكن أن يتولد عنها السرور والمتعة والإحساس باللذة الجسمية، ولكنها بالضرورة تولد عنها الشعور بالرضا والسعادة وتحقيق الذات، وإشباع الذات، وتحقيق السمو وضبط النفس. ويرى سكيكزنتيمهالي Csikszentmihalyi (١٩٩٠) أن تدفق نشاط القدرات والمواهب ما هو إلا الخبرة المرتبطة بما تنتجه هذه القدرات والمواهب بما يجعل الفرد قادراً على مواجهة كل التحديات عملياً.

إن مفهوم التدفق FLOW أو الفمر أو الإنتاج لم تكتشف أبداً ولا مظاهره ومكوناته من قبل منظور علم النفس عمومًا وعلم النفس الإيجابي بصفة خاصة. ويرى علماء علم النفس الإيجابي أن التدفق أو حالة تورط القدرة أو المهبة فيما تنتجه هي حالة أشبه ما تكون بالحدس الذي يبدو وكأنه مجرد من الفكر والمشاعر، إنه حالة لا يمكن وصفها إلا وكأن الوقت قد توقف من شدة تركيز الفرد فيما هو متورط فيه من إنجازات، هو حالة ينسحب فيها الفرد من كل الوجود ليمت التركيز على المهمة التي ينجزها حتى لو كانت مجرد فكرة يريد السيطرة عليها.

وعلى الرغم من أن المعالجين النفسيين لديهم خبرة شديدة في قياس وتقييم حالات مزاجية ونفسية سلبية بهدف تشخيصها، من قبيل السأم boredom، والقلق، والتبلد Apathy، فإن مفهوم التدفق كمكون إيجابي في الشخصية لم يكتشف تمامًا، ولم توضع له أية اختبارات نفسية لقياسه وكشف النقص عن دوره الإيجابي في العملية العلاجية حتى اليوم (Duckworth, Steen & Se- ligman, 2005, p. 639) في البيئة المصرية والعربية.

حاول علماء علم النفس الإيجابي وضع مجموعة طرق لقياس التدفق تمتد كلها على التقرير الذاتي، أهمها المقابلات نصف المبنية Semistructured interviews، والاستخبارات وطريقة تجديد أو ممانية الخبرة The experience Sampling Method (ESM). وتمثل المقابلة نصف المبنية «منحى الاختيار approach of choice» هي الدراسات التي تنتج نحو الوصف الثرى للخبرة، والوصف المتكامل لها (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, p. 9)، ومقاييس الورقة والقلم (ومنها استخبار التدفق الذي وضعه سكيكزنتيمهالي، ١٩٨٨)، ومقاييس التدفق (Mayers, 1978) الذي يكون أكثر ملامة عندما يكون الهدف من القياس ليس تحديد مفهوم التدفق، وإنما تحديد بُعد تدفق الخبرات والفروق في حدوثها وحدتها عبر مختلف السياقات والأفراد (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, p. 93).

التفاز، ولكنها يجب أن تهتم بالنشاطات المتعددة الإيجابية مثل النشاطات التي تحتاج إلى التحدى والابتكار والاكتشاف والإبداع، والأعمال التطوعية التي يجب إنجازها خارج المنزل وبعد عام من التدريب، اختفت أعراض الرهاب من الأماكن الفسيحة، وأوقفت العلاج الطبي، وتم متابعتها على مدى عام آخر ولم يحدث أية انتكاسات لها، بل وتحسن إنجازها في الأعمال التطوعية وأصبحت حياتها منتجة ومثمرة.

Measuring meaning قياس المعنى

إن المكون الثالث للحياة السعيدة هو أن يكون لحياتنا معنى إيجابياً، ويتكون هذا الجانب من التعلق attachment بأهداف - غير الذات بكل ممانيتها - تجعل للحياة معنى، ومن العمل على تحقيق هذه الأهداف مادامت إيجابية. إن الحياة ذات المعنى The meaningful life تعنى اهتماماً بأمور جادة وإيجابية خارج حدود الذات (Duckworth, Steen, & Seligman, 2005, p. 636) وأشار بوميستر Baumeister وهوز Vohs (٢٠٠٢) إلى أن هناك شيئاً ما نفتقده ونتملق به ويكون هو شاغلنا الشاغل مادام إيجابياً لنا ولآخرين، وهذا الشيء هو الذي يهب الحياة معناها. فبعضنا قد يجد المعنى في ارتباطه بأسرته أو أصدقائه، أو في تعلقه بالمساجد والتدين، أو بالكائنات أو بالمعابد، وآخرون قد يجدون معنى لحياتهم بل المعنى الأعظم في العمل الجاد، أو في أداء مهنة خطيرة للمفرد والمجتمع

أما طريقة ممانية الخبرة، فتعد من أوسع الطرق إنتشاراً في قياس مفهوم التدفق، وهذه الطريقة لا تعتمد فقط على التقييم الاسترجاعي retrospective evaluation (Csikszentmihalyi & Larson, 1987)، إذ يطلب من المستجيب تحديد فترة زمنية من فترات حياته مليئة بالخبرات السارة أو المكثرة ويحدد أبرز الخبرات التي أثرت في شخصيته تأثيراً سلبياً إيجابياً، أو يطلب منه أن يحدد فترة من عمره مليئة بالخبرات ثم في ضوئها يجب عن بنود الاستخبار بحيث يصف اللحظة التي أثرت فيها هذه الخبرة عليه. وتقتضى طريقة ممانية الخبرة ونظرية التدفق، بشكل عام، أن منحه الرواية novel approach وتطويعه في جلسات العلاج النفسي يمكن الاستفادة منه اعتماداً على رواية المريض النفسي لأحداث وخبرات إيجابية تعد نماذج يمكن الاقتداء بها في حياته اليومية وفي كل الخبرات التي تواجهه في الحياة. وربما تكشف طريقة ممانية الخبرات لكل من المعالجين والمرضى النفسيين عن النشاطات الإيجابية التي يمكن توظيفها لإحراز مزيد من التحسن والشفاء، ومن ثم فإنها داخلياً تعد نوعاً من المكافأة. وما يؤكد ذلك حالة السيدة الإيطالية الشابة التي عانت بشكل مزمن من رهاب الأماكن الفسيحة. وتم فحصها بطريقة ممانية الخبرات الشخصية وباستخبار التدفق، وتم تدريب هذه الشابة المريضة على إدارة الوقت بحيث لا تهتم فقط بالأعمال اليومية الروتينية، كالارتباطات المنزلية، والنشاطات السارة السلبية، كمشاهدة

كصناعة العلم، والتطبيق العملي له وهكذا دواليك. والقرء قد لا يبحث عن معنى لحياته من مصدر واحد، بل من مصادر متعددة تمثلها الأدوار التي يقوم بها يوميًا وتحقق له الرضا عما يقول ويفعل لنفسه وللآخرين.

من هذا المنطلق، فإن بعض المنظرين في علم النفس الإيجابي يرون أن أبرز أسباب الاضطرابات النفسية والمزاجية، كالاكتئاب وتعاطي المخدرات تكمن في اضطراب معنى الحياة أو خلو الحياة النفسية من المعنى لدى من يصابون بهذه الاضطرابات النفسية، والانحرافات والشذوذ السلبي. وللأسف فإن المعالجين النفسيين الذين لا يتبنون نظريات علم النفس الإنساني والنظريات الوجودية، لا يركزون على دور المعنى في العلاج النفسي ولا في التحسن أو الشفاء، ولا يتدربون على كيفية فحص الحياة ذات المعنى، ولا على كيفية تقدير وقياس هذا المفهوم.

ولأن البحث عن المعنى في الحياة وفي الوجود أمر فردي وذاتي Idiosyncratic بالدرجة الأولى، فإن طرق قياس مفهوم الحياة ذات المعنى عبارة عن استخبارات مفتوحة النهاية أو مقابلات غير مقننة غالبًا، وهي مقابلات استخدمها كثير من الباحثين لأنها تسمح لهم بالكشف عن كثير من الموضوعات المهمة في حياة المرضى النفسيين (Davis et al., 1998; Gardner et al., 2001) وطور مالك آدمز وزملاؤه (MCA dams et al., 2001) مقابلة مفتوحة تستغرق ساعتين للإجابة عن بنودها، يترك فيها المريض ليتحدث عن حياته

وما فيها من معانٍ كما يشاء، ويتأملها ويضع لنا العظات والمبر والمعانى التي يمكنه الخروج بها سواء أكانت عظات ومعانٍ إيجابية أم سلبية، وبكل ما فيها من أحداث وقعت في كل فترات حياته، الطفولة والصبا والمراهقة والشباب المبكر والشباب والرشد وكبر السن.

أما الفئة الثانية من مقاييس معنى الحياة فتقوم على المسودات المكتوبة Written narratives أو تدوين المذكرات التي تدور في الغالب حول أحداث بعينها لها دلالة في حياة كل منا، أو تدور حول حدث عدل مجرى الحياة، أو غير سلوك كل منا بشكل مغاير تمامًا، أو يدور حول فترة من فترات الكفاح وبذل الجهد والنشاط المكثف الدؤوب وما تحقق من إنجازات (Baur & MCA, 1988; Pennebaker, 2004; dams, 2004). وعلى الرغم من الأهمية المعتبرة للأدلة العلمية للفوائد النفسية والجسمية لتدوين المذكرات حول الصدمات وفترات الكفاح في الحياة (Esterling et al., 1999, 1998, Smyth, 1999)، فإن هذه الأدلة العلمية لم تجد لها وجود في الممارسة الإكلينيكية إلا في الوقت الراهن، ولا يوجد إلا بدايات لتراكم هذه الأدلة (Burton & King, 2004). وتميل البحوث العلاجية التي تستخدم تدوين المذكرات أو المسودات المكتوبة إلى أن تكون موضوعية وغير متحيزة، وتمد وسيلة من وسائل التدخل العلاجي النفسي (شبيهة بالتفريغ الانفعالي) أكثر منها وسيلة من وسائل الفحص والتشخيص (Niederhoffer & Pennebaker, 2002).

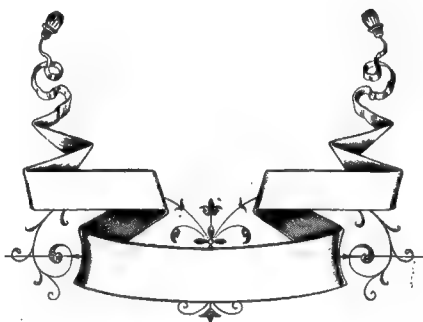
حول حياته ذات المعنى، وإذا لم تكن ذات معنى، فكيف يمكن أن تصبح من وجهة نظره ذات معنى. أما الثانى فهو استخبار التوجهات نحو السعادة The Orientation to happiness questionnaire الذى وضعه بترسون Peterson وزملاؤه عام ٢٠٠٥، وهنا يطلب من المستجيبين أن يتحدثوا عن ثلاثة طرق مختلفة للسعادة، هى السرور، والحياة المثمرة النشطة، والمعنى.

على أية حال إننا نوصى الباحثين فى هذا المجال باستخدام مقياسين من مقاييس التقرير الذاتى، ليكشفان عن العمليات العقلية التى تقوم بصياغة المعنى بالمقارنة بتركيزها على الهدف من الوصول إلى معنى محدد، هما: اختبار الهدف من الحياة ذى العشرين بندا - 20 item Purpose of life test (Crumbaugh & Mahalik, 1969) وهو اختبار أحادى البعد يكشف عن أحكام المستجيب

المراجع العربية والأجنبية

- ١ - منشورات مكتب التربية العربى لدول الخليج.
- ٢ - حسين محمد هبدا الهادى (٢٠٠٦)، الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة، القاهرة، دار الأفاق للنشر والتوزيع.
- ٣ - Albee, G. W. (1982).

- ١ - السيدة عزيزة (١٩٨٥)، الأبعاد الذاتية فى نظريات الشخصية (دراسة حالة لنظرية كارل روجرز)، القاهرة: دار الكتب الجامعية.
- ٢ - جاورش هواره (٢٠٠٤)، أطر العقل، نظريات الذكاءات المتعددة، ترجمة: محمد بلال الجيوسى، الرياض:



مقدمة

بدلنا الفلكلور وتاريخ الأزياء
والأديان على أن الألوان تحتل مكانة
كبيرة في حياة الإنسان منذ نشأته ، فما
أكثر ما يأتي ذكرها يوميًا في مواقف
مختلفة كألوان الملابس ، والمنازل ،
الضروب والغروب ، والسماء والأشجار
والزهور ، كما تستخدم الألوان دومًا
للدلالة على صفات إنسانية وظروف
اجتماعية ، وليس كل هذا فحسب بل
تحمل الألوان تفسيرات نفسية متأثرة
بعوامل ثقافية وفسيولوجية متعددة .
ومن الشائع أن الدلالة الرمزية للألوان
تتباين من حيث المكان والزمان ، وأنها
أكثر ارتباطًا بالثقافة والعادات والتقاليد
والوسط الاجتماعي ، وإذا ما تغيرت
النسق الاجتماعي والثقافي تغيرت
معها تلك الدلالات أيضًا .

(عادل خضر: ٢٠٠١)

العلامات الدالة على القلق في اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص دراسة مقارنة بين مرحلتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان

أ. د. عادل كمال خضر

أستاذ ورئيس قسم علم النفس
كلية الآداب - جامعة بنها

د. خالد محمد عبد الغنى

أخصائى نفسى إكلينيكى
وزارة التربية والتعليم

ولقد ظهرت محاولات لتفسير كيفية حدوث الألوان ودلالاتها ومنها تلك المحاولة التي قام بها Lüscher وذهب فيها إلى أن الحياة في بدايتها كانت معكومة بماملين خارجين عن إرادة الإنسان هما الليل بظلامه والنهار بنوره، فعندما يقبل الليل تنسقف الأنشطة، ويخلد الإنسان إلى النوم والراحة، ويرتبط بذلك اللون الأزرق الداكن الذي يمثل السماء خلال الليل، وفي النهار تكون الحركة والنشاط ويرتبط بهما اللون الأصفر، وكان النشاط لدى الإنسان الأول يأخذ شكل الصيد والهجوم والاستيلاء وهذه الأفعال تمثل كونياً باللون الأحمر، أما المواقف المرتبطة بالمحافظة على الذات والبقاء فتتمثل كونياً باللون المكمل للون الأحمر وهو الأخضر (أنور عبد الرحيم : ١٩٨٥).

وحول دلالات تفضيل الألوان يرى Bollough أن تفضيل أو رفض الألوان يكون نتيجة وجود ارتباطات سارة أو مؤلمة كانت قد حدثت في الماضي، وما اللون في هذه الحالة إلا مثير يعمل على استحضار تلك الأحداث وما عاصرها يومئذ من انفعالات (حامد عبد القادر ومحمد الإبراشي : ١٩٦٦).

وثمة ثلاثة أبعاد تتمثل باعتبار اللون مثير وهي:

١- أن للألوان قيماً محددة وكامنة في الخصائص الفيزيائية للمثيرات كما تتركها الأجهزة الحسية للشخص.

٢- أن للألوان دوراً يتخطى المراتب البيولوجية إلى خبرات الأشخاص أنفسهم.

٣- وجود قيمة رمزية للمثير اللوني تعتمد بدرجة كبيرة على خبرات الشخص (Schale ; 1966).

فالطفل - مثلاً - حينما يرسم يرغب في أن يقوم بتلوين ما أنتجه من رسم حيث يميل إلى التعقيب عليه بعمل إضافي يرمى إلى تنطية أجزاء من مساحة الرسم بالخطوط الملونة، وهو يهتم في ذلك بتعدد الألوان، وتنادى ما يرفض الطفل في سن ما قبل المدرسة تلوين ما رسمه، فاللون هنا بالنسبة للطفل قد أصبح وسيلة للتعبير والاتصال بالآخرين، هذا بالإضافة إلى كون اللون انعكاساً لردود الأفعال الانفعالية الأخذة في النمر (أوسفالدور شيراري : ١٩٩٧).

كما أن الأطفال لا يقتصر تعبيرهم من خلال الرسم والألوان عما يرونه في البيئة فقط، ولكن عما يشعرون به أيضاً، فهم عندما يجتازون تجربة خاصة بهم يلجئون إلى الرسم للتعبير عن الأثر الدينامي الذي تتركه هذه التجربة في نفوسهم (كمال لطيف : ١٩٤٩ / ١٩٥٩).

ويؤكد ذلك ما لاحظته عادل خضر عندما قام طفل بنقل صراعه مع أسرته وتضديداً علاقته المتوترة مع أمه على ورقة الرسم، وكان ورقة الرسم هنا قد أصبحت مسرحاً يلقي عليه الطفل بمشكلاته العميقة، حيث قام برسم بحر، واعتمد على اللون الأحمر في تلوين الماء، مع معرفته بضرورة تلوين الماء باللون الأزرق، وتكاد الدلالة الرمزية للون الأحمر تكون واضحة وكان اللون الأحمر - هنا - للماء قد أصبح بمثابة الدماء

الانفعالية والمعرفية، ففى مقاييس الشخصية تم استخدام اللون فى تصميم الاختبارات النفسية مثل بقع الحبر، واللون فى هذا الاختبار يتضمن العمليات الإدراكية، بينما فى اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص يتضمن اللون العمليات المؤثرة فى الاستجابة للتفضيل اللوني (Marzolf & Krichner: 1967). وربما لذلك تم إضافة اللون إلى بعض اللوحات فى اختبار تقيم الموضوع للتأكد مما يمنحه اللون من سهولة فى الكشف عن العمليات اللاشعورية، ومواجهة أفضل للمقاومة التى تهبها الأنا، ولقد ظهر ذلك فى القصص المنتجة عن اللوحات الملونة حيث تميزت القصص فيها بالإيجابية فى الأحداث، وكثرة عدد المفردات (Yudin & Reznikoff: 1966).

وهيما يتعلق بمقاييس القدرات العقلية فنلاحظ - أيضاً - وجود نسخة ملونة من اختبار المصفوفات المتتامة (عبد الفتاح القرشى: ١٩٨٧). بالإضافة إلى أن الصورة الرابعة من اختبار ستانفورد - بينيه مشبعة بالألوان فى العديد من الاختبارات الفرعية (لويس مليكه: ١٩٩٨).

مشكلة الدراسة،

لقد ظن Buck - فى البداية - أن هناك تماثلاً بين الرسوم الملونة والرسوم المنتجة بالقلم الرصاص بيد أنه تراجع عن ذلك فيما بعد، وافترض أن دراسة الجوانب الكمية والكيفية لمرحلة الرسم بالألوان فى اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص تكشف عن المستويات العميقة فى

السائلة الناتجة عن ذلك الصراع، علاوة على الدلالة الرمزية للبحر فى عدم الاستقرار والغدر والتقلب (عادل خضر: ٢٠٠٤).

وما يؤكد انعكاس الحالة النفسية على اختيار الألوان، فقد قامت مجموعة من الأطفال بتلوين صورة لفستان عروس - دمية - باللون الأصفر بعد سماعهم لقصة سارة، وفى مرة أخرى قاموا بتلوين نفس الصورة باللون البنى واللون الأسود بعد أن سمعوا قصة حزينة (Cimbalo, etal: 1978).

وللرسم بالألوان فوق هذا قيمته التشخيصية حيث التعبير عن انفعالات وصراعات عامة على المستوى غير الشعورى وغير الظاهر، أى للتعبير عن التوترات أكثر من التعبير عن مشكلات تبلورت على المستوى الشعورى، وهو أكثر قيمة للأطفال المضطربين الذين يسهل عليهم الرسم بالفرشاة عن الرسم بالأصابع أو التشكيل بالصلصال، وقد يساعد الرسم بالألوان الطفل على التعبير عن اضطراباته الغامضة بشكل أكثر تحديداً، وتزداد هذه القيمة التشخيصية للألوان لدى الأطفال الذين يمانون من الكبت والخجل والذين يحاولون شعورياً ولا شعورياً تقطعية أو إخفاء مشاعرهم الحقيقية، كما يتميز الرسم بالألوان بإمكانية الاحتفاظ به لتفسيره فى مرحلة لاحقة وذلك على العكس من اللعب بالمكعبات أو التشكيل بالصلصال أو اللعب الدرامى (لويس مليكه: ١٩٩٤).

وتأكيداً لما سبق فإن للألوان دوراً مهماً فى القياس النفسى للشخصية فى كل من الناحية

الشخصية، والاتجاهات، والانفعالات، ومستوى القدرة العقلية أكثر مما تكشف عنه مرحلة الرسم بالقلم الرصاص (Marzolf & Krichner: 1967).

وأصبح تحليل اللون هو أحدث النقاط التحليلية في اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص إذ أن كلاً من مرحلتى الرسم بالقلم الرصاص والألوان تكشفان عن مستويات أعمق في الشخصية مما تكشف عنه مرحلة الرسم بالقلم الرصاص وحدها، وفضلاً عن أن تطبيق مرحلة الرسم بالألوان يمدنا بمينة ثانية من سلوك المفحوص إلا أنه يعطينا أيضاً مادة طيبة لفهم ديناميات الصراع النفسي بصورة متدرجة، وفي حالات مختلفة، لأن مرحلة الرسم بالألوان تأتي بعد قيام المفحوص بعملية الرسم بالقلم الرصاص لوحدة المنزل والشجرة والشخص وفيها تكون الفرصة سانحة لاستثارة الذكريات السارة أو الأليمة لأن المفحوص يرسم بالألوان وهو في مستوى من الإحباط يختلف عن المستوى الذي كان فيه في مرحلة الرسم بالقلم الرصاص، وبذلك يتم الكشف عن الصراعات والانفعالات والحاجات الأساسية وميكانيزمات الدفاع التي يلجأ إليها. ومن ناحية أخرى قد ترجع مرحلة الرسم بالألوان جانب السواء على اللاسواء أو تشخيصاً على آخر فقد يرسم المفحوص في مرحلة الرسم بالرصاص وحدات تتضمن بعض العلامات الدالة على اللاسواء ولكنه في مرحلة الرسم بالألوان يكشف عن أن هذه العلامات ليست عميقة في دلالتها (لويس مليكه : ١٩٩٤).

كما لوحظ أن الأطفال مرتضى التوافق النفسي إنما ينغمسون في مرحلة الرسم بالألوان في حالة من الثقة التامة، إذ يستخدمون الألوان الدافئة بثبات وبهجة، وذلك يعكس مدى اتساع المساحة الانفعالية التي تمثلها تلك الألوان داخل نفوسهم (Hammer: 1960).

كما لوحظ أن تلاميذ رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية الذين يتميزون بالسلوك الانفعالي الحر يستخدمون الألوان الدافئة، والذين يتصفون بضيق السلوك يستخدمون اللون الأزرق، والذين يظهرون مبالغة في السلوك الانفعالي يفضلون اللون الأسود غالباً (Lowenfeld & Brit: 1982).

ويرى هامر أن مرحلة الرسم بالألوان تستثير الاستجابة للمنبهات الانفعالية، وتكشف في بعض الحالات عن مستوى أعمق من ذلك المستوى الذي تمثله دفاعات المفحوص في مرحلة الرسم بالرصاص، ولكنه في البعض الآخر من الحالات قد يكشف عن أن أعراض المريض ليست من العمق بالصورة التي تظهر في الرسم بالرصاص. كما أن تداعي المفحوص في مرحلة الرسم بالألوان من الممكن أن يستثير لديه مستويات التوافق النفسي التي كانت لديه في مراحل سابقة من العمر (لويس مليكه : ١٩٩٤).

وفي دراسة قام بها كل من Gozali & John son تبين أن مرحلة الألوان في اختبار رسم الشكل الإنساني أكثر كشفاً عن علامات الصراع النفسي،

وديناميات الشخصية لدى مرضى الفصام والاكتئاب. وتم التوصل إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين مرحلة الرسم بالقلم الرصاص والرسم بالألوان، حيث أظهرت مرحلة الرسم بالألوان وجود عنصر الرأس بحجم كبير، وتحقيق قدر أكبر من الإتقان واتزان الخطوط في الرسم (Gozali & Johnson: 1970).

كما أن مرحلة الرسم بالألوان في اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص أظهرت الكثير من عناصر الرسم لم تكن موجودة في مرحلة الرسم بالقلم الرصاص لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين وتم التوصل إلى ما يلي. أولاً: هي عينة الذكور كانت الفروق ذات دلالة لصالح مرحلة الرسم بالألوان في العناصر التالية: ١- التظليل في رسم كل من المنزل والشجرة والشخص. ٢- وجود خط الأرض والزهور والأشجار والإطار الخارجى للتوافذ في رسم المنزل. ٣- وجود تنوعات على جذع الشجرة، وجود نقوش وأزهار في رسم الشجرة. وثانياً: كانت الفروق ذات دلالة لصالح مرحلة الرسم بالرصاص في العناصر التالية: ١- وجود درجات سلم تهدى إلى الباب. ٢- وجود الأذن والأصابع ورسم القدم في وضع مكاكس للجسم. ٣- الشخص المرسوم يتفق مع جنس القائم بالرسم. ثالثاً: هي عينة الإناث كانت الفروق ذات دلالة لصالح مرحلة الرسم بالألوان في العناصر التالية: ١- حجم الشجرة كبير أو صغير. ٢- وجود التظليل في

رسم كل من المنزل والشجرة والشخص. ٣- وجود خط الأرض والزهور في رسم المنزل. ٤- وجود الرأس والعيون في رسم الشخص. رابعاً: كانت الفروق ذات دلالة لصالح مرحلة الرسم بالرصاص في العناصر التالية: ١- صغر حجم الشخص. ٢- وجود أغصان مكسورة تسقط من الشجرة. ٣- وجود القدم في رسم الشخص. ٤- رسم الوجه على شكل بروفيل جهة اليسار (Marzolf & Krichner: 1967).

واتضح - أيضاً - أن مرحلة الرسم بالألوان لدى الفصاميين في اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص، قد كشفت عن وجود ٢٨ عنصراً كانت نسبة تواترها فيها أكبر من مرحلة الرسم بالقلم الرصاص، حيث تبين من الدراسة ما يلي: ١- أن بعض العلامات الفصامية تزداد نسب تواترها في الرسم بالألوان عنها في الرسم بالرصاص، وتحدث الزيادة في نسب العلامات الفصامية في الرسم بالألوان في رسم الشخص أكثر من رسم المنزل والشجرة حيث كانت هذه الزيادة في ١٠ علامات من (٣٠ علامة في الشخص)، مقابل ٣ علامات (من ١٩ علامة في المنزل)، و ٥ علامات (من ١٨ علامة في الشجرة)؛ ومن العناصر التي كانت نسبة تواترها أكبر في مرحلة الرسم بالألوان: أولاً في المنزل: ١- غياب خط قاعدة المنزل. ٢- ضالة حجم المنزل. ٣- فقدان معالم المنزل. ثانياً في الشجرة: ١- رسم الشجرة فايدة الاتزان. ٢- امتداد فروع الشجرة إلى أعلى. ثالثاً في رسم

الإجراءات المنهجية:

١- عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من ٣٠ طالباً (١١ من الذكور و١٩ من الإناث) من مرتفعى القلق. وهم من الطلاب المقسدين بمدرسة بلقس الثانوية للبنين. ومدرسة سميحة صدقي الثانوية للبنات وهما تايمتين لإدارة قلوب التعليمية بمحافظة القليوبية. وأفراد العينة ممن يقيمون في المرحلة العمرية من ١٥ - ١٧ عاماً.

ولقد تم تطبيق كل مقاييس الدراسة على عدد ١٠٠ من طلاب المرحلة الثانوية (٧٥ إناث و ٢٥ ذكور) وبعد تصحيح المقاييس تم اختيار الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات في مقاييس القلق وكان عددهم ١٩ طالبة ممن تقع درجاتهن المثنية بين ٦٤ - ٩٧ و ١١ طالباً ممن تقع درجاتهم المثنية بين ٥٢ - ٩٦. وتم استبعاد الطلاب الذين حصلوا على درجات مثنية ٥٢ فأقل من الذكور، و ٦٣ فأقل من الإناث. كما أن هذه العينة تقع درجات ذكائهم بين ١١٠ - ١٣٠ IQ على اختبار القدرات العقلية.

٢- أدوات الدراسة :

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

١ - اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص :

وهو من إعداد جون. ن. باك وتمريب لويس كامل مليكه، وقد قام الباحثان بإعداد قائمة مختصرة ومعدلة لتعليل وحدات الرسم التي

الشخص : ١- رسم الشخص غير متزن. ٢- الشفافية في ملابس الشخص. ٣- التجزئة الزائدة في عناصر الشخص. ٤- عدم رسم الأصابع أو اليدين أو الذراعين أو القدمين (لويس مليكه : ١٩٩٤).

مما سبق يتضح أن هناك نقصاً واضحاً في الدراسات التي وضعت في اعتبارها فحص ومقارنة اختبارات الرسم بين مرحلتى التطبيق بالرصاص والألوان، وأن نتائج الدراسات المشار إليها تحتاج إلى المزيد من الدراسات في البيئة المحلية لتعرف على الفروق المميزة في عناصر الرسم بين كل من الرسم بالرصاص والرسم بالألوان لرسم الدلالة، ولذا فإننا قد أجرينا دراستنا الحالية لسد بعض العوز في هذه الدراسات في مجتمعنا المحلي، حيث لم تكن هناك دراسة سابقة. في حدود علم الباحثين. قد قارنت من قبل بين مرحلتى التطبيق بالقلم الرصاص والألوان الفلوماستر.

ولتحديد مشكلة البحث في التساؤل التالي:

هل توجد فروق دالة إحصائية بين مرحلتى الرسم بالقلم الرصاص والرسم بالألوان في عناصر اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص من حيث التفاصيل والتعب والمنظور لدى عينة من المراهقين والمراهقات مرتفعى القلق ؟. وهل هذه الفروق تؤدي إلى التكامل في الدلالات بين كلا المرحلتين لفهم الشخصية ؟

من تسع عبارات أملم كل منها تسعة اختيارات تكون متدرجة من ١-٩. وتقاس عبارات المقياس كل من القابلية للاستشارة والعصبية والتوتر وزيادة الحساسية. ويصلح المقياس للتطبيق مع الأفراد في السن من ١٥ عامًا فما فوق. ويتمتع المقياس بثبات وصدق مقبولين. وأعدت له المايير المثنية المناسبة للمينة المكونة من ١٥١٠ من الذكور والإناث في أعمار ومهن مختلفة (غريب عبد الفتاح : ١٩٨٧).

٣- إجراءات التطبيق :

تم تطبيق الأدوات على النحو التالي : أولاً : اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص على ورقة بيضاء مساحتها ٤٢ سم - ٣٠ سم، ويعد أن يتم شيها من عند المنتصف يصبح هناك عدد أربع صفحات وتكون مساحة الصفحة الواحدة (٢١ سم - ٣٠ سم). وتم الرسم مرة باستخدام القلم الرصاص. ومرة ثانية باستخدام الألوان الفلوماستر وعددها ستة ألوان. وكان ذلك في جلسات جماعية تتكون من عشرة أفراد في الجلسة الواحدة، ثانياً : تطبيق مقياس القلق (A). ثالثاً : تطبيق اختبار القدرات العقلية.

٤- الأساليب الإحصائية :

تم استخدام اختبار دلالة الفرق بين نميتين مرتبطتين على اعتبار أن المينة واحدة (السيد أبو شمعيش : ١٩٩٧). وتعتبر قيمة النسبة الحرجة دالة عند ٠,٠٥. وإذا كانت هذه القيمة تتراوح بين ١ و ٩٦ - ٢,٥٧. ودالة عند ٠,٠١. إذا كانت هذه القيمة مساوية ٢,٥٨ فما فوق (محمود أبو النيل: ١٩٨٠).

يتضمنها الاختبار، وهي مستمدة من العديد من البحوث المربية والأجنبية التي تعتمد على قائمة تحليل اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص، وتم الالتزام بتعليمات التطبيق في كل من مرحلتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان (لويس مليكه : ١٩٩٤). وقد استخدم في هذه الدراسة الألوان الفلوماستر وعددها ستة ألوان وهي : الأحمر والأخضر والأصفر والأزرق والبني والأسود.

ب- اختبار القدرات العقلية للأصمار من ١٥ - ١٧ عاماً،

وهو من إعداد فاروق موسى، ويقوم الاختبار على أساس أن القدرة العقلية العامة، أو الذكاء العام هو محصلة عدد من القدرات المختلفة التي قد ترتبط فيما بينها بمقادير ترتفع وتخفض تبعاً لاقترابها أو تباعدها عن بعضها، ويتضمن اختبار القدرة العقلية عدداً من القدرات هي : القدرة اللفوية، القدرة العددية، القدرة المكانية، الاستدلال وإدراك العلاقات، وقد تم تطبيق الاختبار الخاص بالمرحلة العمرية من ١٥-١٧ سنة في البحث الحالي، وهذا الاختبار يتميز بثبات وصدق مرتفعين (فاروق موسى : ١٩٨٩).

ج- مقياس القلق (A) :

وهو من إعداد كوستلو وكومري، وقتنه في البيئة المحلية غريب عبد الفتاح غريب، حيث يقيس استعداد أو قابلية الفرد لأن يعاني من حالات القلق الوجداني أكثر من مجرد قياسه لمجموعات من الأعراض التي ربما تكون مرتبطة إكلينيكيًا بالقلق. ويتكون المقياس

عرض النتائج ومناقشتها :

نتناول فيما يلي عرض النتائج التي توصلنا إليها، ولقد أدرنا عرض الجداول التي تضم العناصر التي ظهر فيها وجود فروق بين مرحلتى الرسم بالرمصاص والألوان وأما العناصر التي كانت نسبة التكرار فيها ١٠٠٪ فقد تم حذفها من الجداول.

وللإجابة على السؤال الذى طرحناه فى هذه الدراسة وهو : هل توجد فروق دالة إحصائية بين مرحلتى الرسم بالتقلم الرصاص والرسم بالألوان فى عناصر اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص فى كل من التفاصيل والنسب والمنظور لدى عينة

من المراهقين والمراهقات مرتضى القلق ؟ وهل هذه الفروق تؤدي إلى التكامل فى الدلالات بين كلا المرحلتين لفهم الشخصية ؟. فإننا نمرض فيما يلي للنتائج الخاصة لكل وحدة رسم على حدة، وذلك على الوجه التالى :

أولاً - رسم المنزل :

ويشير الجدول رقم (١) إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين مرحلتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان فى رسم المنزل فى ثلاثة عشر عنصراً سبعة منها لصالح مرحلة الرسم بالرصاص، وستة منها لصالح مرحلة الرسم بالألوان وهى على النحو التالى :

جدول (١)

يوضح دلالة النسبة الحرجة بين مرحلتى الرسم بالرصاص والألوان فى عناصر المنزل

أولاً: المنزل					
مستوى الدلالة	القيمة الحرجة	الرسم بالألوان		الرسم بالرصاص	
		عدد	%	عدد	%
أولاً - التفاصيل :					
-	٠,٩٤	١٠	٣	١٧	٥
١ - رسم مظلة النافذة أو الباب.					
-	١,٤٠	٣	١	١٠	٣
٢ - رسم أصبص ورد على النافذة.					
*	٢,٤٥	٠	٠	١٠	٣
٣ - رسم بلكونة أو هارنفة.					
**	٣,١٧	١٧	٥	٠	٠
٤ - رسم سلم .					
*	٢,٤٥	١٠	٣	٠	٠
٥ - رسم طابقين أو أكثر.					
-	١,٩٠	٣	١	١٣	٤
٦ - رسم ممشى من الباب.					
-	٠,٤٢	٧	٢	١٠	٣
٧ - رسم شجيرات بجوار المنزل.					
-	١,٤٠	٣	١	١٠	٣
٨ - رسم المدفئة.					
**	٣,١٥	٠	٠	١٧	٥
٩ - رسم طيور أو شمس أو سحب أعلى المنزل.					
-	١,٣٦	٠	٠	١٣	٤
١٠ - رسم نافذة واحدة.					
-	١,٩٠	١٣	٤	٣	١
١١ - رسم نافذتين أو أكثر.					

مستوى الولاية	النسبة الجزئية	الرسم بالألوان		الرسم بالرمصاص		تابع - أولاً : المنزل
		عدد	%	عدد	%	
						ثانياً - النسب :
-	١,٥٩	٧	١٠	٥٢	١٦	١ - مساحة الباب صغيرة.
-	٠,٨٢	٢٣	١١	٥٢	١٦	٢ - حجم النافذة صغير.
*	١,٩٦	١٧	١٠	٧	٢	٣ - ضالة حجم المنزل .
						ثالثاً - المنظور :
-	١,٥٩	٧	٢	١٧	٥	١ - رسم مادة السقف بأية طريقة معروفة.
-	٠,٨٢	٢٣	٧	١٧	٥	٢ - رسم مادة الحائط بأية طريقة معروفة.
-	٠,٧٣	١٧	٥	٢٣	٧	٣ - رسم مادة الباب.
-	٠,٠٠	١٧	٥	١٧	٥	٤ - رسم مواد النافذة.
**	٤,٤٢	٥٠	١٥	٧	٢	٥ - رسم حائط غير مستطيل.
-	١,٤٩	٣	١	١٠	٣	٦ - رسم سقف ذي بعدين على شكل ٨ .
-	١,٢٧	٣	١	١٠	٣	٧ - سقف ذي بعدين: مستطيل أو شبه منحرف.
*	٢,٤٥	٠	٠	١٠	٣	٨ - رؤية الأشياء داخل المنزل من خلال الحائط.
**	٣,٢٩	٢٧	٨	٣	١	٩ - رسم الباب أو النافذة مغلقة.
**	٣,٢٩	٣	١	٢٧	٨	١٠ - رسم الباب أو النافذة مفتوحة.
*	٢,٤٥	٣	١	١٠	٣	١١ - رسم درجات السلم ذات بعد واحد.
**	٣,٦٩	٢٣	٧	٠	٠	١٢ - رسم درجات السلم ذات بعدين.
*	٢,٠٠	١٣	٤	٣٠	٩	١٣ - خط قاعدة المنزل يقترب من حافة الصحيفة السفلى.
-	٠,٤٧	٢٠	٦	٢٣	٧	١٤ - اقتراب سقف المنزل من الحافة العلوية للصحيفة.
-	١,٢٦	٢٧	٨	٤٠	١٢	١٥ - شكل المنزل مائل جهة اليمين أو اليسار.
**	٣,٠٠	٣	١	٢٣	٧	١٦ - وجود المحو ومحاولة إعادة الرسم.

** دالة عند مستوى ٠,١٠

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

قاعدة المنزل يقترب من حافة الصحيفة السفلى.
٧- وجود المحو ومحاولة إعادة الرسم.

ثانياً - الفروق في العناصر المميزة لمرحلة
الرسم بالألوان في رسم المنزل وهي : ١- رسم
سلم. ٢- رسم طابقتين أو أكثر. ٣- ضالة
حجم المنزل. ٤- رسم حائط غير مستطيل.

أولاً - الفروق في العناصر المميزة لمرحلة الرسم
بالرمصاص في رسم المنزل وهي : ١- رسم يكونه
أو قارندة. ٢- رسم طيور أو شمس أو سحب أعلى
المنزل. ٣- رؤية الأشياء داخل المنزل من خلال
الحائط. ٤- رسم الباب أو النافذة مفتوحة.
٥- رسم درجات السلم ذات بعد واحد. ٦- خط

٥- رسم الباب أو النافذة مغلقة -٦- رسم درجات السلم من بعدين.

وبمقارنة عناصر الرسم بالرصاص الدالة بتلك العناصر ذات الدلالة للرسم بالألوان في رسم المنزل، نجد أن لدى المفحوصين الذين يتميزون بالقلق تردد في التواصل مع الآخرين وقد اتضح ذلك في تناقض تناولهم لعناصر الرسم، حيث تم رسم درجات السلم من بعد واحد في الرسم بالرصاص ومن بعدين في الرسم بالألوان، ويدل رسم الباب أو النافذة مفتوحة في مرحلة الرسم بالرصاص على محاولة إعطاء صورة غير حقيقية تتحكم فيها دفاعات الأنا، وقد تكون رغبة كامنة في الاتصال مع البيئة خاصة وأن البيئة من طلاب الثانوية العامة الذين يفرض عليهم أحياناً عدم ممارسة العديد من الأنشطة الاجتماعية بحجة الدراسة في المرحلة الثانوية.

ويدل رسم درجات السلم ذات بعد واحد على الشعور بالقلق وإلى عدم الرغبة في التواصل باعتبار السلم من بعد واحد مما يصعب معه عملية الصعود والدخول إلى المنزل وذلك يعكس الوضع الراهن الذي تدركه عينة البحث.

بينما يدل رسم السلم، وكذا درجات السلم من بعدين (في الرسم بالألوان) على الرغبة الكامنة لا شعورياً في تحقيق التواصل. وتدل هذه النتيجة على رغبة في التواصل كانت مخفية في مرحلة الرسم بالرصاص. وهذا يشير إلى أن الرسم بالألوان يعطى صورة عن توافق الشخصية في فترات ماضية (لويس مليكة : ١٩٩٤).

وكذلك فإن رسم الباب أو النافذة مفتوحة في الرسم بالرصاص ومغلقة في الرسم بالألوان.. وعدم

تحديد الهوية (حيث رسم طابق واحد للمنزل في الرسم بالرصاص، وطابقين أو أكثر في الرسم بالألوان) كل ذلك يدل على التردد والشعور بالتوتر والصراع الذي يسم شخصية مرتضى القلق.

وقد انعكس الشعور بالقلق في الرسم بالرصاص من خلال رسم طيور أو شمس أو سحب أعلى المنزل، ورؤية الأشياء داخل المنزل من خلال الحائط، ورسم خط قاعدة المنزل يقترب من حافة الصحيفة السفلى. ووجود المحو ومحاولة إعادة الرسم. بينما انعكس الشعور بالقلق في الرسم بالألوان من خلال : ضائقة حجم المنزل. و رسم حائط غير مستطيل.

ويخصوس دلالة هذه العناصر فإنه ربما يدل رسم طيور إلى حاجة للحرية والانطلاق، والشمس رمز لاحتياجهم لدفء العلاقات، والسحب ربما تعكس الاضطرابات التي تحدث بين أفراد الأسرة..

أما رؤية الأشياء داخل المنزل من خلال الحائط، فيرى لويس مليكة أن الشفافية من خلال رؤية الأشياء داخل المنزل تدل على اختلال في اختبار الواقع وهو ما يتميز به ضفاف العقول (لويس مليكة : ١٩٩٤)، ولكن في دراستها الحالية فإننا نرى أن شفافية المنزل تشير إلى وجود مشكلات انفعالية وأسرية، ومن ثم فالشفافية هنا من المؤشرات الدالة على القلق وليس على الضعف العقلي.

ويعد رسم خط قاعدة المنزل يقترب من حافة الصحيفة السفلى مؤشراً على القلق حيث إن خط قاعدة المنزل يشير إلى الصلة بين المنزل والأرض وهنا يدل على وجود اضطراب فيما يتعلق

رسم المنزل بالبرصاص. كما لوحظ في رسوم حالة تمناني من سرعة الاستثارة والاندفاع وجود عنصر ضائكة حجم المنزل في مرحلة الرسم بالألوان (خالد عبد الغنى : ٢٠٠٢).

بينما يدل رسم حائل غير مستطيل على ضعف الأنا أو اتصال ضعيف بالواقع، وتأكيدا يدل على القلق في مستوى الواقع، أما رسم الباب أو النافذة مغلقة (في الرسم بالألوان) فيدل على الرغبة في عدم التواصل والمعرف أن الباب هو الطريق المباشر للاتصال مع البيئة (لويس مليكه : ١٩٩٤).

ثانياً - رسم الشجرة :

ويتضح من الجدول (٢) أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين مرحلتى الرسم بالبرصاص والرسم بالألوان في رسم الشجرة في ستة عناصر أربعة منها لصالح مرحلة الرسم بالبرصاص واثنان لصالح مرحلة الرسم بالألوان وهى على النحو التالى:

جدول (٢)

يوضح دلالة التنبؤ الحرجة بين مرحلتى الرسم بالبرصاص والألوان في عناصر الشجرة

مستوى الدلالة	التنبؤ الفرق	الرسم بالألوان		الرسم بالبرصاص		ثانياً - الشجرة
		عدد	%	عدد	%	
						أولاً - التفاصيل :
**	٢,٧٣	٣	١	٢٠	٦	١ - رسم جذور .
-	١,٥٨	٧	٢	١٧	٥	٢ - رسم خط القاعدة للجنح فقط.
*	٢,٤٥	٣٠	٩	٣	١	٣ - رسم حشائش أو زهور عند قاعدة الشجرة.
-	٠,٨٦	١٣	٤	٧	٢	٤ - وجود ثمار في الشجرة.
-	١,٧٥	١٠	٣	٢٣	٧	٥ - رسم فروع مقطوعة .
-	٠,٨١	٣	١	٧	٢	٦ - رسم أوراق متساقطة بجوار الشجرة.

بالاتصال مع البيئة، لأن المنطقى أن يرسم أفراد البيئة المنزل في وسط صحيفة الرسم.

هذا بينما يدل وجود المحو ومحاولة إعادة الرسم على صعبية في تنفيذ الرغبة في مرحلة الرسم بالألوان، ولكن في مرحلة الرسم بالبرصاص فإن الأمر يصبح ممكناً، وهو ما يمكن الشعور بالتردد وعدم الرضا عما تقدمه الذات ومن ثم الرغبة في تعديله.

هذا في حين تدل ضائكة حجم المنزل (في الرسم بالألوان) على شعور سلبى عن مفهوم الذات، وعدم تحقيق إنجاز كبير في الحياة، وكذلك عدم الرضا عن صورة الجسم وما بها من تغيرات فسيولوجية سريعة تحدث في مرحلة المراهقة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة خالد عبد الغنى التى توصل فيها إلى أن رسوم حالة تمناني من القلق تميزت بضائكة حجم وحدة المنزل في مرحلة الرسم بالألوان، وزيادة الحجم الكلى للمنزل في مرحلة

مستوى الدلالة	النسبة المئوية	الرسم بالألوان		الرسم بالرماس		تابع - ثانياً : الشجرة
		%	عدد	%	عدد	
-	٠,٣٠	٧	٢	١٠	٣	٧ - وجود طيور فوق أغصان الشجرة.
						ثانياً - النسب :
*	٢,٠٤	٣٠	٩	٥٣	١٦	١ - ضالة حجم الشجرة.
						ثالثاً - المنظور :
-	١,٣٤	٣	١	١٣	٤	١ - رسم الجذور ذات بعد واحد.
-	٠,٠٠	١٠	٣	١٠	٢	٢ - رسم فروع ذات بعد واحد.
-	٠,٨٦	١٣	٤	٧	٢	٣ - رسم فروع ذات بعدين عن طريق التضمين.
**	٣,١٨	١٠	٣	٣٠	٩	٤ - رسم خط قاعدة لجذع الشجرة ويمتد على الجانبين.
-	١,٣٤	٣	١	١٣	٤	٥ - قلم أى حافة للصحيفة لأى جزء من الشجرة.
-	١,٠٩	٢٠	٦	٣٠	٩	٦ - اقترب أعلى الشجرة من الحافة العليا للصحيفة.
-	٠,٤٨	١٠	٣	١٣	٤	٧ - رسم أوراق ذات بعدين.
**	٢,٦٧	٢٧	٨	٧	٢	٨ - وجود نتوءات أو تظليل على الجذع.
-	١,١٦	١٣	٤	٧	٢	٩ - الشجرة مائلة جهة اليمين أو اليسار.
**	٢٤,٣	٣	١	٢٧	٨	١٠ - وجود المحو وإعادة الرسم.

• دالة عند مستوى ٠,٠١

• دالة عند مستوى ٠,٠٥

الشجرة، نجد أن المفحصين الذين يشمرون بالقلق يتميزون بما يلى :

١- ضعف الأنا : وتمثل فى (رسم الجذور : وتدل على الحاجة إلى المساندة... وضالة حجم الشجرة، وهنا يمكن اعتبار حجم الشجرة الصغير إسقاطاً لنقص فى تقدير الذات، ومفهوم سلبي عن الذات، وعدم الرضا عن صورة الجسم ومؤشر على القلق. ومن الثابت أن رسم الشجرة فى حجم كبير بحيث تكاد تحتل الصفحة كاملاً يدل على مشاعر العظمة والحيوية، أما صغر الحجم فيدل على الخجل وانعدام الثقة والقلق (لجنة الاختبارات: ١٩٩٢).

أولاً - الفروق فى العناصر المميزة لمرحلة الرسم بالرماس هى رسم الشجرة وهى العناصر التالية : ١- رسم جذور ٢- ضالة حجم الشجرة، ٣- رسم خط قاعدة لجذع الشجرة ويمتد على الجانبين، ٤- وجود المحو وإعادة الرسم.

ثانياً - الفروق فى العناصر المميزة لمرحلة الرسم بالألوان فى رسم الشجرة وهى : ١- رسم حشائش أو زهور عند قاعدة الشجرة، ٢- وجود نتوءات أو تظليل على الجذع.

وبمقارنة عناصر الرسم بالرماس الدالة بتلك العناصر ذات الدلالة للرسم بالألوان فى رسم

المصائب (Rosen:1991)، وبشكل عام فإن التظليل قد يكون وسيلة لإنتاج رسم أكثر جمالاً وقد يعبر عن اضطراب في الشخصية إذا اتخذ شكلاً يطمس المعالم ويخفيها، وبهذا فهو قد يشير إلى القلق.

ثالثاً - رسم الشخص :

يشير الجدول (٣) إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين مرحلتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان في سبعة وعشرون عنصراً لرسم الشخص، واحد وعشرون عنصراً منها لصالح مرحلة الرسم بالرصاص وستة عناصر لصالح مرحلة الرسم بالألوان وهي على النحو التالي :

٢- عدم القدرة على الثبات والمواجهة (وتمثل في رسم خط قاعدة لجذع الشجرة ويمتد على الجانبين).

٣- التردد في اتخاذ القرارات والقلق (حيث وجود المحو وإعادة الرسم).

٤- الحاجة إلى المساندة من الآخرين (واتضح من رسم الحشائش أو الزهور عند قاعدة الشجرة).

٥- وجود إحباطات وصدمات في ماضى حياتهم وقد أثر في شخصيتهم (واتضح ذلك في وجود نتوءات أو تظليل على الجذع)، وهذان العنصران يمدان من أقوى الدلائل على وجود

جدول (٣)

يوضح دلالة النسبة الحرجة بين مرحلتى الرسم بالرصاص والألوان في عناصر الشخص

مستوى الدلالة	النسبة الحرجة	الرسم بالألوان		الرسم بالرصاص		ثالثاً : الشخص
		%	عدد	%	عدد	
						أولاً - التفاصيل :
-	١,٤١	٣	١	-	٠	١ - عدم رسم العينين.
*	٢,٤٥	-	٠	١٠	٣	٢ - رسم الأنف .
-	٠,٥٧	١٣	٤	١٧	٥	٣ - رسم الذقن .
**	٢,٧٣	٣	١	٢٠	٦	٤ - رسم أذن واحدة أو اثنتين .
-	١,٩٢	١٣	٤	٣	١	٥ - رسم الفم .
-	-	٣	١	٣	١	٦ - عدم رسم اليدين.
**	٤,٣٥	٣	١	٤٠	١٢	٧ - رسم راحة اليدين.
**	٤,٣٥	٣	١	٤٠	١٢	٨ - رسم الأصابع في يد واحدة أو في اليدين.
*	٢,٤٥	-	٠	١٠	٣	٩ - رسم العدد الصحيح للأصابع.
-	١,٩٢	٣	١	١٣	٤	١٠ - رسم الأرجل .
-	١,٣٤	٧	٣	١٣	١	١١ - عدم رسم القدمين.

مستوى الدلالة	النسبة الجزئية	الرسم بالألوان		الرسم بالترصاص		تابع - ثالثاً : الشخص
		عدد	%	عدد	%	
-	١,٢٢	٧	٢	١٣	٤	١٢ - رسم القدمين.
*	٢,٤٢	٧	٢	٢٣	٧	١٣ - رسم حذاء .
-	١,٤١	١٠	٣	٢٠	٦	١٤ - الإشارة إلى الشدين أو تحديدهما في الشكل الأثني.
**	٢,٦٧	٧	٢	٢٧	٨	١٥ - رسم الحقيبة، الحزام، النظارة، رابطة العنق، رابطة الشعر.
**	٣,٢٨	٢	١	٢٧	٨	١٦ - رسم الحواجب أو الرموش أو الشارب أو اللحية.
*	٢,٠٠	-	٠	٧	٢	١٧ - وجود ظهور مصاحبة لرسم الشخص.
						ثانياً - النسب :
*	٢,٢٩	٣	١	٢٧	٨	١ - رسم عيني وفم بعرض أكبر من الطول.
*	٢,٠٥	٣٧	١١	٢٠	٦	٢ - عرض الجذع أكبر من عرض الوجه.
*	٢,١١	١٧	٥	٣٧	١١	٣ - عرض الجذع يكاد يتساوى مع عرض الوجه.
*	٢,١١	١٧	٥	٣٧	١١	٤ - نسبة الجذع : الرجل = ١ : ٢ أو أكثر.
*	٢,٠٠	٤٠	١٢	٢٠	٦	٥ - نسبة الجذع : الرجل = ١ : ٢ أو أقل .
**	٣,٦٦	٦٣	١٩	٢٠	٦	٦ - ضالة حجم الشخص.
						ثالثاً - المنظور :
-	٠,٧٣	٣	١	٧	٢	١ - رسم أنف من بعدين.
**	٣,٦٢	٣٠	٩	٣	١	٢ - رسم فم من بعد واحد.
*	٢,٤٢	٢٣	٧	٧	٢	٣ - اتصال شريطي بين الذراعين والجذع.
-	١,٩٥	٧	٢	٢٠	٦	٤ - اتصال داخلي مفتوح بين الذراعين والجذع.
-	٠,٨٩	١٠	٣	١٧	٥	٥ - امتداد الذراعين على الجانبين مع الجذع.
*	٢,٢٩	٣	١	١٧	٥	٦ - ثني الذراع أو الذراعين ذات البعدين.
-	١,١٠	٧	٢	١٣	٤	٧ - وضع اليدين عند الخصر أو خلف الظهر أو مضمومتين للأمام.
-	١,٩٢	٣	١	١٣	٤	٨ - اتصال الذراعين بالجذع بشكل صحيح.
-	٢٢,١	٧	٢	١٣	٤	٩ - اتصال الرجلين بالجذع بشكل صحيح.
*	٢,٤٧	٧	٢	٢٢	٧	١٠ - اقتراب الشخص من أى حافة للصحيفة.
-	٠,٠٠	٣	١	٣	١	١١ - قطع الحافة السفلى لرجل الشخص.
*	٢,١٠	٢٠	٦	٧	٢	١٢ - الشخص يقع في وسط الصحيفة.
**	٥,٨٥	-	٠	٥٧	١٧	١٣ - المحو وإعادة الرسم.
-	١,٨٩	٣٠	٩	١٣	٤	١٤ - رسم العين كقط أو دوائر خالية من إنسان العين.

مستوى الدلالة	الدرجة النسبية	الرسم بالألوان		الرسم بالرماس		تابع - ثالثاً : الشخص
		%	عدد	%	عدد	
-	٠,٨١	٢٠	٦	١٣	٤	١٥ - رسم العين بشكلها الطبيعي وبها إرتسان العين.
-	٠,٧٤	٣٠	٩	٢٣	٧	١٦ - رسم الشخص مائل جهة اليمين أو اليسار.
*	٢,٧	١٧	٥	٤٣	١٣	١٧ - تحديد الملابس بشكل واضح.
**	٢,٨٢	٧	٣	٣٣	١٠	١٨ - تحديد الخصر بدقة.
**	٢,٦٨	٣	١	٢٠	٦	١٩ - رسم القميص أو البلوزة بنصف كم أو فستان مكشوف الصدر.
-	١,٣٢	٤٠	١٢	٢٧	٨	٢٠ - وجود جيوب أو زارير في الملابس.
*	٢,٠٠	٢٠	٦	٤٠	١٢	٢١ - رسم الملابس وعليها نقوش أو متممات.
**	٢,٩٤	-	٠	١٣	٤	٢٢ - رسم العنق من بعدين وحوله سلسلة.
*	٢,٠٠	-	٠	٧	٢	٢٣ - رسم أذن الشكل الأنثوي وبه قرط (حلق).

♦♦ دالة عند مستوى ٠,٠١

♦ دالة عند مستوى ٠,٠٥

من بعدين وحوله سلسلة. ٢١- رسم أذن الشكل الأنثوي وبه قرط (حلق).

ثانياً - الفروق في العناصر المميزة لمرحلة الرسم بالألوان في رسم الشخص وهي : ١- عرض الجذع أكبر من عرض الوجه. ٢- نسبة الجذع : الرجل = ١ : ٢ أو أقل. ٣- ضالكة حجم الشخص. ٤- رسم فم من بعد واحد. ٥- اتصال شريطي بين الذراعين والجذع. ٦- الشخص يقع في وسط الصحيفة.

وبمقارنة عناصر الرسم بالرماس الدالة بتلك العناصر ذات الدلالة للرسم بالألوان في رسم الشخص، نجد أن لدى المفحوصين الذين يتميزون بالقلق بعض أعراض سوء التوافق فيما يتعلق بما يلي:

أولاً - مفهوم الذات وصورة الجسم : كما تتعكس في عناصر الرسم للشخص المرسوم بالألوان مقارنة بالشخص المرسوم بالرماس : حيث اتضح وجود تناقص في رسم نسب الجذع للشخص المرسوم، يتمثل في التناول المتفاوت في الرسم بالرماس (عرض الجذع يكاد يتساوى مع عرض الوجه)، والرسم

أولاً - الفروق في العناصر المميزة لمرحلة الرسم بالرماس في رسم الشخص وهي العناصر التالية:

١- رسم الأنف. ٢- رسم أذن واحدة أو اثنتين. ٣- رسم راحة اليدين. ٤- رسم الأصابع في يد واحدة أو في اليدين. ٥- رسم الممدد الصحيح للأصابع. ٦- رسم حذاء. ٧- رسم الحقيبة، الحزام، النظارة، رابطة العنق، رابطة الشعر. ٨- رسم الحواجب أو الرموش أو الشارب أو اللحية. ٩- وجود ظهور مصاحبة لرسم الشخص. ١٠- رسم عيّن وفم بمرض أكبر من الطول. ١١ - عرض الجذع يكاد يتساوى مع عرض الوجه. ١٢- نسبة الجذع : الرجل = ذ أو أكثر. ١٣- في الذراع أو الذراعين ذات البعدين. ١٤- اقتراب الشخص من أي حافة للصحيفة. ١٥- المحو وإعادة الرسم. ١٦ - تحديد الملابس بشكل واضح. ١٧- تحديد الخصر بدقة. ١٨- رسم القميص أو البلوزة بنصف كم أو فستان مكشوف الصدر. ١٩- رسم الملابس وعليها نقوش أو متممات. ٢٠- رسم العنق

بالألوان (عرض الجذع أكبر من عرض الوجه)، كذلك التناقض في نسبة الجذع إلى الرجل حيث كانت في الرسم بالرصاص (نسبة الجذع : الرجل = ٢:١ أو أكثر)، بينما في الرسم بالألوان (نسبة الجذع : الرجل = ٢:١ أو أقل). وهذا يشير إلى التوتر من عدم القدرة على إشباع الحاجات غير المحددة.

ثانيًا - ضعف الذات وقلة الإمكانيات، والإحباط نظرًا لعدم القدرة على إشباع الكثير من الحاجات؛ ويتأكد ذلك من وجود اتصال شريطي بين الذراعين والجذع في الرسم بالألوان وهذه النتيجة لتعد مؤشرًا على القلق لأن من المألوف أن يرسم المراهقون الذراعين متصلين بالجذع اتصالًا داخليًا مفتوحًا، ومما يعكس ضعف الذات وقلة الإمكانيات الذي يتضح من ضالة حجم الشخص (في الرسم بالألوان)، ويدل ذلك على الشعور بنقص الكفاءة والقلق والخوف والاضطراب الذاتي (لويس مليكه : ١٩٩٤). كما يتأكد عدم الإشباع من رسم هم الشخص من بعد واحد (في الرسم بالألوان)، وهذا التناول لا يتفق مع مرحلة النمو للمينة - المراهقة - ومن ثم فإنه يدل على الرغبة في الإشباع الفسي، أو دفاع تكويسي، أو رغبة في إشباع شهوى فسي تفت الأنا الأعلى منه موقف الرفض. أو إنكار الحاجات الاعتمادية الفمية (عادل خضر : ١٩٩٨ ؛ ٢٠٠٢)، ويتضح عدم الإشباع أيضًا في ثني الذراع أو الذراعين ذات اليمين (في الرسم بالرصاص).

ثالثًا - التوتر والقلق وعدم الثقة في الذات؛ ويتضح ذلك من التناقض في موقع الشخص على صحيفة الرسم بين اقتراب الشخص من أي حافة للصحيفة (في الرسم بالرصاص)، ورسم الشخص يقع في وسط الصحيفة (في الرسم بالألوان)، ويرى لويس مليكه أن رسم الشخص يقترب من أي حافة

للسحيفة يشير إلى الشعور بعدم الأمن (لويس مليكه : ١٩٩٤).

ومن المتوقع أن تكون مرحلة الرسم بالرصاص غنية بالتفاصيل الأساسية للجسم (الأنف، الأذن، الأصابع، راحة اليد، الحواجب والرموش... ويلاحظ أن التفاصيل الدقيقة يتم صياغتها في الرسم بالرصاص بدقة وتناسق وسهولة عن الرسم بالألوان، وكذا التفاصيل غير الأساسية الخاصة بالملايس (رسم العقبة، الحزام، النظارة، رابطة العنق، رابطة الشعر)، ولذا وجدنا في دراستنا الحالية رسم الأصابع في يد واحدة أو أي اليدين ورسمها بالمدد الصمغ اضع بعلاء في الرسم بالرصاص عن الرسم بالألوان، ويتفق هذه النتيجة مع دراسة Marzolf & Krichner حيث كان عنصر رسم الأصابع مميزًا في مرحلة الرسم بالرصاص (Marzolf & Krichner : 1967).

أما فيما يتعلق بدنياميات شخصية عينة البحث - وهي لديها شعور بالقلق -، فإننا نلمس من خلال تحليل الرسوم وجود اضطراب في الهوية لديهم، وقد انعكس ذلك في تحديد الملايس بشكل واضح، رسم القميص أو البلوزة بنصف كم أو فستان مكشوف الصدر، تحديد الخصر بدقة، رسم الملايس وعليها نقوش أو منقعات، رسم العنق من بعدين وحوله سلسلة، رسم أذن الشكل الأنثوي وبه قرط (حلق). وربما يعد اضطراب الهوية هنا شيئًا طبيعيًا لكون المينة تنتمي لفترة المراهقة والتي تتميز باضطراب الانتظام سمعيًا للبحث عن الإثبات والذات وتحديد الهوية. ولذا نجد عناصر رسم أخرى تشير إلى أحلام فترة المراهقة (وجود طيور مصاحبة لرسم الشخص) وكذا عدم الرضى عن الذات (المحو وإعادة الرسم).

عن مرحلة المراهقة سواء بالنسبة للذكور أو للإناث حيث الانشغال بصورة الجسم ومفهوم الذات وتحقيق الهوية الجنسية وكذلك الإحساس الوجودي للشخصية مستقلاً للمرة الأولى عن الوالدين (صلاح مخيمر : ١٩٦٩). وأما عن وجود هذه الفروق لصالح مرحلة الرسم بالخصائص فكما هو معلوم أن رسم الشخص لا يعبّر بالمطلق عن صورة الجسم المثالية، وقد يعبّر عن صورة الجسم الواقعية، وقد يعبّر عن توحيد الطفل مع أحد الأشخاص ذوي الأهمية في حياته كالوالدين (Hammer : 1960). كما أنه أكثر عرضة للتهريف لأن المفهوم يكون أكثر وعياً حين يرسم الشخص بينما يكون أقل وعياً عند رسم المنزل أو الشجرة وهذا ما أكدته عادل خضر عند تحليل رسوم متعددة لحالات من ذوي الإعاقات الجسمية (عادل خضر : ٢٠٠٠).

ونجمل في الجدول التالي رقم (٤) خلاصة نتائج هذه الدراسة :

وبما أن غالبية العينة من الإناث فهذه النتيجة تتفق مع ما تؤكدته Machover من أن الإناث يتميزن عن الذكور بأن رسومهن أكثر نضجاً ومرونة في مفهوهن عن الجسم، وكثرة المحتويات الموجودة في الرسم، وزيادة التفاصيل والتركيز على ملامح الوجه وتزيينه، وتأكيد الملابس، وإظهار الفروق الجنسية مثل رسم الثديين أو الإشارة إليهما، ورسم الملابس بنصف كم أو حمالات على الكتفين، والشعر الطويل المنسدل على الأذنين بحيث يغطيها، وتحديد موضع الخصر وتدقيقه وجعله ضيقاً (Machover : 1960). كما يشير الحاجب المزجج إلى الأناقة، والمنسق المسحوب لوحظ أنه يكثر في رسوم المراهقات (عادل خضر : ١٩٩٨ : ٢٠٠٢). وهذا يعكس إحساسهن بالأنوثة والتعطيف الجنسي الأنثوي تهيئاً لنشغل هذا الدور في المستقبل (عبد عثمان : ١٩٧٩)، كما يشير كذلك إلى انشغالات جنسية وإشارات للمناطق انشيقية (عادل خضر : ١٩٩٨). وليس هذا بغريب

جدول (٤) يوضح عدد العناصر التي وجد فيها الفروق ذات الدلالة في وحدات رسم المنزل والشجرة والشخص من حيث التفاصيل والنسب والمنظور

الوحدات	منزل				شجرة				شخص			
	تفاصيل	نسب	منظور	مجموع	تفاصيل	نسب	منظور	مجموع	تفاصيل	نسب	منظور	مجموع
رصاص	٢	-	٥	٧	١	١	٢	٤	٩	٣	٩	٢١
ألوان	٢	١	٣	٦	-	١	١	٢	-	٣	٣	٦
مجموع	٤	١	٨	١٣	٢	١	٣	٦	٦	٦	١٢	٢٧

بالرجوع إلى الجدول (٤) يتضح ما يلي :

الشجرة والشخص، وهذا قد يشير إلى أن المنزل باعتباره تمهيرا عن الذات في علاقتها مع الأسرة يتعرض لقدر كبير من المقاومة من قبل المفحوصين خاصة وأن الأسرة خلال مرحلة مراقبة الأبناء تقوم بدور الرقيب على تصرفاتهم مما يدفعهم إلى اتخاذ موقف مضاد للسلطة الوالدية والتي تم التمييز عنها هنا في رسم وحدة المنزل، وقد يتضح أكثر في العمليات الإستراتيجية عبر دلالات اللون، وقد تبين للباحثين في دراسات سابقة أن المنزل قد يعبر عن صورة الجسم والملاقات الأسرية (عادل خضر : ٢٠٠٠ ؛ خالد عبد الفنى : ٢٠٠٣).

خاتمة

من خلال نتائج الدراسة الحالية يتبين أن العلامات الدالة على الشعور بالقلق تتضح بفهم أكثر عند تحليل كل من وحدتي الرسم بالرصاص والرسم بالألوان، وكذا عقد مقارنة بين العناصر الدالة في كليهما، والتعرف على ما هو متاسق ومتناقض في مرحلتى الرسم ودلالته بالنسبة للعالة موضع الفحص.

ومن ثم فإن نتائج الدراسة الحالية لتؤكد على أهمية أن يقوم الأخصائي النفسي بتطبيق اختبارات الرسم بشقيها، الرسم بالرصاص والرسم بالألوان، فكلا المرحلتين لهما نفس الأهمية في الكشف عن شخصية الحالة موضع الفحص، ومن ثم يجب عقد مقارنة بين الرسم بالرصاص والرسم بالألوان، للتعرف على مدى التماسق والتناقض بين الرسميين من حيث

أولا - أن عدد العناصر التي وجد فيها أن الفروق ذات دلالة إحصائية كانت أكثر في وحدة رسم الشخص (٢٧) عنصراً، ثم المنزل (١٣) عنصراً، ثم الشجرة (٦) عناصر.

ثانيا - أن فئة المنظور في كل وحدات الرسم قد تميزت بكثرة عدد العناصر التي وجد فيها أن الفروق ذات دلالة إحصائية [المنزل (٨) و الشجرة (٣) والشخص (١٢)]، ثم التفاصيل [المنزل (٤) والشجرة (٧) والشخص (٩)]، ثم النسب [المنزل (١) و الشجرة (١) والشخص (٦)].

ثالثا - أن عدد العناصر التي وجد فيها أن الفروق ذات دلالة إحصائية في كل من مرحلتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان كانت أكثر في مرحلة الرسم بالرصاص في كل وحدات الرسم الثلاث (المنزل و الشجرة والشخص).

وهند مناقشة هذه النتائج يتأكد ما يلي :

١- أن في كل وحدات الرسم - المنزل والشجرة والشخص - كانت الفروق ذات الدلالة أكثر في فئة المنظور ثم التفاصيل ثم النسب. وهذا يتفق مع دراسة عادل خضر ومائسة المفتى حيث ميزت فئة المنظور بين الأطفال مرتقى ومنخفضى التوافق في اختبار رسم الرجل (عادل خضر ومائسة المفتى : ١٩٩٠).

٢- أن عدد العناصر التي فيها الفروق ذات الدلالة كانت أكثر في مبالغ مرحلة الرسم بالألوان في رسم المنزل، بينما عدد العناصر التي فيها الفروق ذات الدلالة كانت أكثر في مبالغ مرحلة الرسم بالرصاص في وحدتي رسم

ومن ثم فإننا نؤكد على أن الاعتماد على مرحلة رسم واحدة لا يمد إجراء سليماً علمياً ومهنياً، ذلك أن المرحلتين تكملان بعضهما بعضاً، من أجل فهم الحالة والوقوف على دينامياتها

التفاصيل والنسب والمنظور، هذا إلى جانب دلالة تفضيل استخدام اللون في رسم عناصر المنزل والشجرة والشخص وهذا ما لم ينب على الباحثين حيث أن هذا الاهتمام لهو موضع دراسة مستقلة عن الدراسة الحالية.

المراجع العربية

- ١- هادل كمال خضر: رسوم الأطفال لشكل الإنسان ودلالاتها النفسية. مجلة علم النفس، العدد ٤٧، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٨.
- ١١- هادل كمال خضر: مفهوم الرمزية في التحليل النفسي (١) مفهوم الرمزية وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى، مجلة علم النفس، عدد ٥٩، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠١.
- ١٢- هادل كمال خضر ومالسة المفتي: عناصر اختبار رسم الرجل وعلاقتها بالموال المعرفية والانفعالية: دراسة استطلاعية. مجلة علم النفس، العدد ١٦، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٠.
- ١٣- هيد الفتاح القرشي: اختبار المصفوفات المتتامة الملونة لراهن. الكويت، دار القلم، ١٩٨٧.
- ١٤- هيلة حنفي حسان: الدلالات النفسية للفروق بين البنين والبنات في المرحلة الإعدادية في مصر. رسالة دكتوراه، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ١٩٧٩.
- ١٥- هريوب هيد الفتاح هريوب: كراسة تعليمات وقائمة معايير مقياس التلق (A). دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٧.
- ١٦- هاروق هيد الفتاح موسى: اختبار القدرة العقلية: المستوي من (١٥-١٧) عاماً. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٩.
- ١٧- كمال لطيف زاهر: الألوان والخطوط والمسافات ديناميكاً تكاملية. مجلة علم النفس، مجلد ٥، عدد ٢، القاهرة، دار المعارف، أكتوبر ١٩٤٩ - يناير، ١٩٥٠.

- ١- السيد أبو سميع، الإحصاء للعلوم السلوكية. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة، ١٩٩٧.
- ٢- اخور رياض هيد الرحيم: اختبار الألوان ومقياس الشخصية. دار حراء بالمها، ١٩٨٥.
- ٣- أوسلانو ورفاقو شيراري: الرسم عند الأطفال. ترجمة: فوزي عيسى و هيد الفتاح حسن هيد الفتاح. القاهرة. دار الفكر العربي، ١٩٩٧، ط١.
- ٤- حامد هيد القادر ومحمد عطية الإبراهيم: علم النفس التربوي. الجزء الثاني، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٦، ط ١.
- ٥- خالد محمد هيد الفسي: دراسة تطور رسوم الأطفال والمرافقين الماديين في اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص ومقارنتها برسوم المرضى النفسيين والفتات الخاصة. رسالة دكتوراه، كلية الآداب ببلها، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٢.
- ٦- صلاح مغيره: تناول جديد للمرافقة. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة، ١٩٦٩.
- ٧- هادل كمال خضر: إسقاط صورة الجسم في اختبارات الرسم الانشائي. مجلة علم النفس، عدد ٥٦، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٠.
- ٨- هادل كمال خضر: الدلالات النفسية لرسم أعضاء جسم الشكل الإنساني. مجلة علم النفس، العدد ٦٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٢.
- ٩- هادل كمال خضر: الدلالات النفسية للألوان في رسوم الأطفال. مجلة علم النفس، عدد ٧٣، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٤.

٢٠- **لويس كامل مليكه** : اختبار ستانفورد بيتيه الصورة
الرابضة، المراجعة الأولى، القاهرة، دار النهضة العربية،
١٩٩٨.

٢١- **محمود السيد أبو النول** : الإحصاء النفسي
والاجتماعي ويبحث ميدانية تطبيقية، مكتبة الخانجي،
القاهرة، ١٩٨٠.

١٨- **لجنة الاختبارات في م د ن** : اختبار رسم الشجرة،
مجلة الثقافة النفسية المتخصصة ، تصدر عن مركز
الدراسات النفسية - الجسدية ، المجلد الثالث، العدد
١١، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٢.

١٩- **لويس كامل مليكه** : دراسة الشخصية عن طريق
الرسم، بدون دار النشر، ١٩٩٤.

المراجع الأجنبية

- 22- **Cimbalo, R. S.; Beck, K. L. & Sendziak, D.** :Emotionally Toned Pictures And Color Selection For Children And College Students. The Journal of Genetic Psychology. 1978, Vol. (133), PP. (303-304) ©E
- 23- **Gozali, J. & Johnson, L. B.** : A comparison Of The Chromatic And Achromatic Figure Drawing Of Adult Psychiatric Patients. Journal of Projective Techniques & Personality Assessment. 1970, Vol. (34), No. (2), PP. (232 - 233) ©E
- 24- **Hammer, E.** : The House - Tree - Person (H - T - P) Drawing as Projective Technique With Children . In: Projective Technique with Children. Edited By Rabin, A. & Haworth, M.R., Grune & Stratton Inc. New York, 1960.
- 25- **Lowenfeld, V. & Brittain, W. L.** : Creative And Mental Growth. Seventh Edition. Macmillan Publishing Co., Inc. New York, 1982.
- 26- **Machover, Karen**: sex differences in the developmental pattern of children as seen in

human figure drawings. In: Projective Technique with Children. Edited By Rabin, A. & Haworth, M.R., Grune & Stratton Inc. New York, 1960.

- 27- **Marzoff, S. S. & Kirchner, H. J.**: Color In House - Tree - Person Drawings By College men And Women . Journal of Clinical Psychology. 1967, Vol. (23), No. (5), P.P. (504 - 508) ©E
- 28- **Rosen, W. J.**: Comparison Of House - Tree - Person Drawings Of Normal And disturbed Children (Children Drawing). Dissertation Abstracts International. 1991, Vol. (53), P. (3446).
- 29- **Schale, K. W.**: On The Relation Of Color And Personality. Journal of Projective Techniques & Personality Assessment. 1966, Vol. (30), No. (6), P.P. (512-521).
- 30- **Yudin, L. W. & Reznkoff, M.**: Color And its Relation To Personality: the T. A. T. Journal of Projective Techniques & Personality Assessment. 1966, Vol. (30), No. (3), P.P. (479 - 487).

الفروق الفردية وبعض المتغيرات المرتبطة بالحاجة إلى المعرفة

د. أيمن غريب قطب ناصر

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية - جامعة الأزهر

ملف

للحاجات دور مهم وحيوي في حياة الفرد فهي تلح في طلب الإشباع وتدفع إلى النشاط بالإضافة إلى أن لها تأثير التوجيه. حيث توجه الفرد للأنشطة ذات الاتصال بإشباع الحاجة.. كما أنها تزيد من قدرة الأفراد على الإحساس. فالأفراد الذين تشتد لديهم حاجة من الحاجات يبدو عليهم ازدياد القدرة على الإحساس بالأمور المتصلة بإشباع هذه الحاجة. ريتشارد سوين (١٩٧٩) : ٣٢١، ٣٢٢ .

ويعتبر كثير من الباحثين أن معرفة حاجات الشخص وما يرتبط بها من دوافع وأهداف واستجابات سوية وغير سوية وما تحقق منها وما لم يتحقق من الموضوعات المهمة في علم الصحة النفسية فمن طريق هذه المعرفة نستطيع فهم شخصيته وتفسير سلوكه. محمد عوده محمد، وكمال إبراهيم مرسى (١٩٨٦) : ٦٧.

وقد تركز انتباه علماء النفس في السنوات الأخيرة على جانب محدد من الدوافع والحاجات - ومنها المعرفية - وعلى الرغم من تركيزهم على بعض الجوانب المحددة منها واستكشاف البعض الآخر فيها... إلا أن ذلك قد يكون بداية لاستكشاف الجوانب الأخرى من هذه الحاجات أو الدوافع لدى الفرد.

والدوافع أو الحاجات المعرفية تدفع الفرد ليكون منطقيًا متسقًا اتساقًا داخليًا حتى تكون العمليات الفكرية متفقة مع بعضها وهو يستمتع بذلك فحيثما كانت الحاجات أو الدوافع الأخرى يمكن النظر إليها على أنها تتضمن الاستخدام المتع للجهاز الحسي والجهاز العضلي عند المرء. فلماذا لا تكون هناك دوافع أو حاجات تتضمن الاستخدام لجهاز التفكير لديه استخدامًا ممتًا أيضًا ؟.

وإذا كان الأطفال يجدون في بعض مثل هذه الأنشطة متعة كبيرة مثل حب الأنماز والأنماز والأنشطة العقلية ومعالجة المشكلات والأسباب الإلكترونية والرقمية... فإن الكبار أيضًا يستمتعون بحل الأنماز والكلمات المتقاطعة بل أن كثيرًا من العلماء والمهندسين والأطباء ورجال الأعمال

والحرفيين... وغيرهم يجدون المتعة الحقة في أعمالهم عندما تواجههم التحديات ويطلب منهم حل المشكلات الصعبة. إدوارد ج. موراي (١٩٨٨) بتصرف. : ١٥٧ - ١٥٨.

وتشير الحاجة إلى المعرفة إلى نزعة أو اتجاه لدى الفرد للقيام أو السعى بأى جهد معرفي والاستمتاع بذلك. كاسيبو وبيتى وكاو. Cacippo, J. & petty, R. E. & Kao, C.F (١٩٨٤) : ٣٠٦.

وتناقش أبحاث الحاجة إلى معرفة تحديد مجموعة الخصائص المتنبؤ بالأسلوب أو الطريقة التي يقوم بها هؤلاء الأفراد والمعرفة الاجتماعية لديهم. المرجع السابق ٣٠٦.

وفي هذه الدراسة محاولة لتحديد مجموعة الخصائص المكونة لهذه الحاجة ومدى الفروق الفردية بين مجموعات الدراسة المحددة فيها ومدى ارتباطها ببعض المتغيرات المختارة أو حساسيتها لها.

المشكلة والأهمية :

منذ قيام كل من كاسيبو وبيتى، Cacippo, J. T. & petty, R. E. (١٩٨٢) ببناء وتسمية مقياسهما لفهم الحاجة إلى المعرفة قامت العديد من الدراسات لبحث وتبين العديد من جوانب هذا المفهوم. وقد تبين من بعضها وجود فروق فردية بين مرتقى ومنخفضى هذه الحاجة في جوانب مختلفة ومنها ردود الأفعال لواقف العمليات المعلوماتية information Processing situation اهليرينج وباركر. Ahliring, R. F & Parker L. D. (١٩٨٩) : ٣١٣.

سبيل المثال دراسة ويبستروكر وكريلونسكي Web-ster, D. M. & Kruglanski, A. W (١٩٩٤): ١٠٤٩ - ١٠٦٢ للفروق الفردية وبعض جوانب الشخصية. ودراسة كريلونسكي وبيري وزاكاي Kruglanski, A. W, Peri, N. & Zakai, D, (١٩٩١): ١٢٧ - ١٤٨، ودراسة نيوسوم ونيوسوم Neuberg, S. T & Neusom, J (١٩٩٢): ١١٢ - ١٢١، ودراسة تومسون وشاين وهازليوود Hazlewood, J. D & Chaken, S. & Thompson, E. P, (١٩٩٣) ٩٨٧ - ٩٩٧، ودراسات كاسيبو وبيتي والتي بدأت في هذا الصدد بدراسة الفروق الفردية Ca-cippo, J. T, & petty, R. E. (١٩٨٠).

وتبدو المشكلة من خلال ذلك في البحث عن العوامل المختلفة المكونة لهذه الحاجة لدى مجموعات الدراسة المحددة ومدى أهمية وترتيب هذه العوامل وكذلك مدى أهمية الفروق الفردية في هذه الجوانب المختلفة ودلالاتها. كما أن لهذه الحاجة أهميتها في تنمية الجوانب المعرفية لديهم وتحديد مدى تأثيرها في شخصيتهم وكذلك مكوناتها المختلفة ومدى تباينها بتباين الفروق الفردية لمجموعات الدراسة وذلك بهدف الإرشاد والتوجيه للأفراد ومساعدتهم في تنمية هذه الجوانب وجوانب شخصياتهم المختلفة وتحقيق مستوى أفضل من النمو لديهم وبالتالي رفع مستوى الصحة النفسية عندهم. كما أن لذلك دور في تقدير مدى أهمية هذه المكونات والجوانب في تكوين شخصيتهم ودلالة الفروق الفردية فيها ومدى تأثيرها وتأثيرها عليهم وتساق ذلك مع

وتبين لكاسيبو وبيتي وموريس Cacippo, J. T, petty, R. E. & Morris, K. J (١٩٨٢): ٨٠٥ - ٨١٨ أن لدى مرتفعي الحاجة إلى المعرفة قدر أكبر من إمكانية الإقناع الجدلي (Persuasive arguments) ويذل جهد مفرط أشمل في العمليات المعلوماتية (Processing the information).

كما وجد كل أولسون وكام وفولر Olson, L, Camp, c & Fuller, D (١٩٨٤): ٧١ - ٧٤ أن مرتفعي الحاجة إلى المعرفة كانوا أكثر ارتفاعاً في درجة حب الاستطلاع Curiosity.

وأظهرت دراسة لكاسيبو وبيتي وكاو ورودرiguez, R. (١٩٨٦): ١٠٢٢ - ١٠٤٣ أن مرتفعي الحاجة إلى المعرفة كانوا أكثر قدرة على التفكير ومعالجة القضايا وما يرتبط بها من معلومات وذلك عند تشكيل اتجاهاتهم.

ويشكل عام أظهرت العديد من الدراسات أن لدى مرتفعي الحاجة إلى المعرفة قدر أكبر من القدرة على معالجة العمليات المعلوماتية مقارنة بمنخفضي هذه الحاجة كما أنهم كانوا أكثر تقديرًا لمواقف العمليات المعلوماتية وبذلاً للجهد في ذلك. اهليرنج وباركر Ahlring, R. F & Parker L.D, وكانوا كذلك أكثر قدرة على حل ومعالجة المشكلات. هيبنر وريدن ولارسون Heppner, P. P, Reeder, B. L & Larson, L. M (١٩٨٢): ٥٢٧ - ٥٤٥.

كما كشفت العديد من الدراسات عن وجود العديد من الفروق الفردية في هذه الحاجة على

أهداف الدراسة

يمكن تحديد أهداف الدراسة في الجوانب التالية :

- ١ - الكشف عن طبيعة ومدى ودلالة الفروق الفردية بين أفراد العينات الفرعية للدراسة في الحاجة إلى المعرفة.
- ٢ - تحديد طبيعة وتنظيم وترتيب العوامل المكونة لهذه الحاجة لدى العينات الفرعية للدراسة في ضوء متغيرات الدراسة المحددة.

٣- محاولة استخلاص نموذج عام لهذه المكونات في ضوء العينات الفرعية والعينة الإجمالية وذلك بتحليلها واستخلاص النتائج والمؤشرات والدلالات والمقارنة بنتائج الدراسات السابقة والأطر والنماذج النظرية المقدمة في هذا المجال وبالتالي إمكانية التوجيه والإرشاد لهذه المجموعات في ضوء النتائج والتحليلات المستخلصة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد حدد كوهين وآخرون (Cohen et al ١٩٥٥) الحاجة إلى المعرفة باعتبارها حاجة لبنة مرتبطة بمواقف ذات معنى عن طريق التكامل، كما أشار إليها باعتبارها حاجة لفهم ووضع تفسير لأحداث ووقائع هذا العالم وقد قاموا ببناءً على ذلك ببناء مقياس لهذه الحاجة. في كاسيتيو وييتي- مرجع سابق (١٩٨٣) : ١١٧.

ويتفق معهم كاتز (Katz, D (١٩٦٠) : ١٦٣ في النظر إليها باعتبارها موضع للحاجة إلى الفهم

نتائج الدراسات السابقة والأطر النظرية المقدمة في هذا المجال. ويؤيد ذلك ويدعمه أننا في عصر العولمة والانفتاح المبرق الذي ازدادت سرعته وحجم المعلومات فيه. لذلك تبدو أهمية المعرفة والقدرة على تمثيلها وحسن استثمارها واستخدامها لدى الأفراد والشباب على وجه التحديد والقيادات الفعالة وأصحاب التأثير واتخاذ القرار في المجتمع لما لذلك من أهمية في تقدم وازدهار المجتمعات وتفوقها حضارياً.

إن حجم وسرعة سير التقدم المعاصر في المعرفة وفي الطرق الفنية للحصول عليها ونشرها واستخدامها يؤيدان بنتائج البحث العلمي والمعرفة وفي أكثر الأحيان في الوقت الراهن إلى أن يكتسب خاصية سرعة الزوال. فالمعرفة التي احتيج في تكوينها إلى كفاح فكري هائل منذ ما لا يزيد عن عشر سنوات مضت قد تقبل اليوم على أنها شيء واضح عادي فضلاً عن أن البحث العلمي لا يقف الآن عند فكرة واحدة بشأن أي مشكلة من المشكلات. جون. ب. ديكنسون (١٩٨٣) : ٦٩.

من هنا تبدو المشكلة وأهميتها بشكل محدد لدى الشباب وقطاع العلماء والباحثين على وجه التحديد لما لهم من تأثير في سير وتقدم الأمة وحيث إنهم ثمارها وثروتها البشرية المزدهرة وأملها المنشود والمعهود في النهوض من عثرتها وتوقها وتحمل الأعباء والمسئوليات المستقبلية للأمة الناشئة الساعية نحو التقدم والازدهار الحضاري.

لاختبار وتحديد مدى انتظام العبارات في التنظيم الكلى للمقياس...

وفي الدراسة الثانية استُخدمت عينة من ٤٠٠ طالب بجامعة إيو أيضاً حيث تم استخلاص البنية العاملية للمقياس وتبين تميز المقياس عن مقياسي القلق والنمط المعرفي Cognitive Style. وأعيد التحليل الماملى عليهم مرة أخرى من الدرجة الثانية وتبين من النتائج تميزه بالعديد من مؤشرات الصدق التمييزي.

وفي الدراسة الثالثة تم استخلاص المزيد من مؤشرات الصدق من خلال حساب ارتباطه بمقاييس أخرى وكان ذلك على عينة من ١٠٤ (٣٥ ذكرًا، ٦٩ أنثى) أيضاً وتضمنت هذه الأدوات المرغوبة الاجتماعية والدوجماطية حيث تبين ضعف ارتباط المقياس بالدوجماطية وارتباطه سالبًا بالمرغوبة الاجتماعية. وكان هناك ارتباط دال موجب مع الذكاء العام كما تبين قدرة الأداة على التنبؤ بالأداء المستقبلي للأفراد، وكذلك وجود مؤشرات جيدة للاتساق الداخلي للعبارات كما تبين عدم وجود هروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الحاجة إلى المعرفة.

وقد فسرت النتائج من خلال الأسس النظرية والبنوية للمقياس وأُعْتُبرت الحاجة إلى المعرفة ليست وظيفة للفروق بين الجنسين وتشير نتائج هذه الدراسة في أجمالها إلى تميز الأداة بمجموعة من الخصائص السيكمترية الجيدة من خلال مؤشرات الصدق التمييزي والتنبؤي والصدق الماملى والاتساق الداخلي وكذلك الثبات حيث بلغ

لدى الأفراد. وتشير دراسات الحاجة إلى المعرفة إلى التركيز على قضيتين وهما : أولهما : طبيعة المعرفة، وثانيهما : خصائص العمليات المهمة لقابلية واستخدام هذه المعرفة، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال دراسة وير وكارلستون Wyr, S. J & Carlston, D. E. (١٩٧٩). وقد أجرى كل من كاستينو وبيني (١٩٨٢) مرجع سابق. دراسة لتنمية مقياس الحاجة إلى المعرفة تضمنت أربع دراسات فرعية حيث عرّفوا هذه الحاجة بأنها نزعة أو اتجاه لدى الأفراد للقيام بأى محاولة أو جهد أو سعى معرفي ممتع لدى الفرد، وقد حاولا من خلال ذلك استخلاص مجموعة من الخصائص النبوية بالأسلوب أو الطريقة التي يقومون بها لهذا السعى وطبيعة المعرفة الاجتماعية لديهم. وقد أطلقا على مقياسهما اختصارًا (NCS) أى مقياس الحاجة إلى المعرفة وهو يهدف إلى قياس وتقييم ومعالجة هذا الأداء المعرفي.

وفي دراستهما الأولى قاما بتنمية المقياس في صورته الأولية حيث استخلصت عباراته والتي اشتقت في الأساس من مقياس الحاجة إلى المعرفة لكوهين وآخرين (١٩٥٥) ومن مقياس الحاجة إلى الإنجاز تمالكيلاند واكنسون وكلاكرك ولويل ومهريان ويانكز (١٩٧٨). كاستينو وبيني - مرجع سابق - (١٩٨٢) : ١١٧.

وقد طبقت العبارات في صورتها الأولية على عينة متباينة من الحاجة إلى المعرفة فكانوا من طلاب جامعة إيو الأمريكية كما اشتملت على عينة من الماملين بنفس الجامعة ليليج إجمالى العينة ٩٦ من الجنسين واستخدم أسلوب التحليل الماملى

معامل الثبات النصفى بعد التصحيح ٠,٨٧، كما تراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية بين ٠,٢٢ - ٠,٨٠ بدلالة لا تقل عن مستوى ٠,٠١ وذلك فى العينة الكلية (٤٠٠ فرد).

وفى الدراسة الرابعة أظهرت النتائج انتظام العبارات فى عامل واحد يحمل اسم الحاجة إلى المعرفة حيث كانت العبارات متشعبة بهذا العامل بدرجة جيدة.

وفى دراسة تالية لكاسيئو وييتى وكاو - مرجع سابق - (١٩٨٤) قدموا نموذجاً مختصراً للمقياس الأصل ومحاولة لتقييم قدرته على تحديد الفروق الفردية فى هذه الحاجة وقدرته التنبؤية. وقد تكونت هذه الصورة المختصرة من المقياس من ٣٤ عنصراً من المقياس الأصل باعتبارها قيم أساسية. وقد تم حساب تشعبها بالعامل العام، ويلغ معامل ألفا كرونباخ لهذه النسخة ما بين (٠,٩٠ - ٠,٩١). كما تبين وجود ارتباط موجب بينه وبين المقياس الأصل وذلك على عينة من ١٤٤ طالباً بكلية العلوم الاجتماعية بإحدى الجامعات الأمريكية (جامعة إيوا) حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٦٢، وتبين قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد فى حاجاتهم المعرفية من خلال العمر والجنس والسلالة.

واستخلص بالتحليل العامل مجموعة من العوامل تم مكافأتها بالعوامل الأصلية للمقياس الأصل وكانت دلالتها إيجابية مما أضفى تدعياً لصدق المقياس وكانت هناك ارتباطات منخفضة الدلالة مع كل من مقاييس القلق والاكتئاب

والتركيز الجسدى Somatization وكان هناك ارتباط مع نموذج الليبانوفا أو الهذيان لدى عينة اكلينيكية مستخدمة.

وقد أجرى اهليرنج (Ahlerling, R. E. ١٩٨٧) مقارنة بين مرتقى ومنخفضى الحاجة إلى المعرفة لاستخلاص مدى الفروق بينهما وذلك على عينة من ٤٥ طالباً (٢٥ أنثى، ٢٠ ذكرًا) باستخدام مقياس كاسيئو وييتى (١٩٨٢) وبعض القياسات الأخرى لتحديد مدى ارتباطها ببعض الاتجاهات والمعتقدات نحو الانتخابات والديمقراطية وكان الافتراض الأساس هو أن مرتقى الحاجة إلى المعرفة أكثر سلوكاً هدفياً مقارنة بالآخرين وأكثر قدرة على تحصيل ومعالجة المعلومات المعرفية. وقد تحقق ذلك حيث أظهرت النتائج أنهم كانوا أكثر تساقاً فى اتجاهاتهم وقدرة على التعامل مع المعلومات ومعالجتها وأكثر صدقاً وقدرة على التفكير الإيجابية وواقعية فى معالجة الأمور الحياتية وما يتعلق منها بالانتخابات والديموقراطية مقارنة بالآخرين.

وفى دراسة تنظيرية قدم البرت باندورا (Bun-dura, A. ١٩٨٩): ١١٠٥ - ١١٨٤ نموذجاً لطبيعة ووظيفة العلاقة بين ما يُطلق عليه الوكالة الإنسانية Human Agency فى تحليل لملياتها المختلفة وبين البنية السببية الفاعلة، حيث تُقدّم هذه النظرية الاجتماعية المعرفية وفقاً للدور المعرفى المتوقع لها وعمليات ردود الأفعال الذاتية والتنظيم الذاتى Self - Regulatory ويشير فى هذا الصدد إلى دور العمليات النفسية للوكالة

نموذجًا مستخلصًا لدور كل من المشاعر والدوافع في المعرفة في تصور نظري للعلاقة بينهم.

وفي مقالة تالية قام لازاروس (١٩٩١) : ٨١٩ - ٨٢٤. باختبار لهذا التصور النظري المقدم من قبله ومدى قابليته للتفسير والفهم متضمنًا في ذلك جوانب التعريف بالأنشطة النفسية المحددة في إجراءاتها المختلفة وذلك من خلال متقابلين وهما العمليات التدريجية أو المستويات Categorical والاستراتيجية البعدية Strat- Dimensional egies. ويحاول التوفيق بين أدوار الجوانب البيولوجية والمصادر الاجتماعية والثقافية في التشكيل والتعبير عن هذه الانفعالات.

ومن جانب آخر يقدم لازاروس في مقالته بعض التحليلات للنماذج المقدمة وتفسير لجوهر العلاقة بين هذه المكونات لمستخلص عددًا من المحددات العامة للانفعالات مثل الغضب والقلق والحزن... وغيرها (متضمنة الانفعالات الإيجابية) وذلك بهدف تحديد مدى تأثير الجوانب المعرفية عليها ودور الدوافع فيها ومدى عمليات التفاعل فيما بينها وبالتالي إمكانية توقع مثل هذه الانفعالات المحددة.

كما يناقش دور عمليات التقليد أو المحاكاة Coping في تشكيل هذه الانفعالات.

وهناك دراسة لهاجتفهدت وبيتي Houghtvedt, C. P. & Petty, R. (١٩٩٢). تقوم حول افتراضات تنظيرية عن دور بعض عوامل الشخصية ومنها القدرة على المثابرة ومقاومة الاتجاهات والمعتقدات المتشككة لدى الأفراد لعمليات التغيير كمعامل

الشخصية المتحققة وإلى البنية المتدرجة لنظم التنظيم الذاتي للذات باعتبارها وكالة وموضوع للذات. ويرى أن البحث في العلاقة بين الوكالة السببية كقضية مطروحة للحرية أو التحديد لها هي الموضوع الأساس للتحليل والدراسة، ويقصد بالتحديد لها هنا هو مدى قدرتها على إنتاج مؤثرات الأحداث أكثر من كونها حسًا عقائديًا Doctrinal Sense، ويرى أن التصرفات تحدد تمامًا بالخطوات المتتالية للأسباب المستقلة لدى الأفراد بينما هي من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية تبدو غير متكاملة بين الوكالة الإنسانية والتحديدية. أما الحرية فتبدو مرتبطة إيجابيًا بممارسات التأثير الذاتي على الأبدان exercise Bandura, A. & Cervone, D. (af self influence ١٩٨٦): ٩٢ - ١١٣.

وقد حاول ريتشارد. س. لازاروس Lazarus, R.S. (١٩٩١) ٣٥٢ - ٣٦٧ أن يبحث عن طبيعة ودور كل من الدوافع والمخاطفة في العمليات المعرفية ومدى الطرق المعنوية التي يتم تخليقها من قبل الفرد مع ظهور الأروى هنا في عمليات التفكير عبر فترات الحياة الممتدة.

وكان الافتراض لديه بأن عمليات التقييم المستمرة لدى الفرد ضرورة مهمة وسببًا كافيًا للشعور والمعرفة ويرى أنه لفهم المشاعر المتنامية عبر فترات الحياة لابد من أن نضع في الاعتبار طرق ومعاني هذه الحياة المتجددة. وكيفيه معرفتها وشعوره بها ولا بد في ذلك من استكشاف جانب الشعور ودوره في هذه العملية وقد حاول أن يضع

وسبطة في تفسير الحاجة إلى المعرفة. وقد استخدمت في ذلك عينة من ٤٦ طالبًا جامعيًا بجامعة ولاية أوهايو الأمريكية طبق عليهم مقياس الحاجة إلى المعرفة لكاسنيو وبيتي (١٩٨٢) والذي نعى بعد ذلك عام (١٩٨٦).

وقد أجريت دراستين فرعيتين حيث أظهرت نتائج الدراسة الأولى أن لدى مرتقى الحاجة إلى المعرفة قدرًا أكبر من استقرار ورسوخ الاتجاهات ولديهم قدرة أكبر على المثابرة ومقاومة عوامل تغيير الاتجاهات. وفي الدراسة الثانية استخدمت عينة من ٥١ طالبًا بنفس الجامعة قسموا إلى مجموعتين من مرتقى ومنخفضى الحاجة إلى المعرفة وفقًا لمقياس كاسنيو وبيتي وتبين من النتائج أن لدى مرتقى الحاجة إلى المعرفة مثابرة أطول وقدر أكبر من القدرة على مقاومة تغيير اتجاهاتهم وإمكانية أكبر على كتابة التقرير الذاتي وذلك مقارنة بمنخفضى هذه الحاجة. وتبين من النتائج أن متغيرات الشخصية يمكن أن تلعب دورًا وسيطًا في تفسير هذه النتائج وما يتعلق منها بجوانب المعرفة وعملياتها كما يشير مُعدا الدراسة إلى أن هذه النتائج محكومة بطبيعة الدراسة وما يتعلق بها من عينة وطريقة مما يستدعى الحذر من تعميم النتائج وأنها قد لا تمثل بالضرورة نموذجًا عامًا قابلاً للتعميم ويشير إلى أن دراسة وفهم العوامل الشخصية وجوانب التباين والفروق الفردية بين الأفراد في حاجاتهم المعرفية من خلال ذلك قد تمثل عنصراً حيوياً مهماً في دراسات الشخصية وعلم النفس الاجتماعي. المرجع السابق (١٩٨٢): ٣٠٨.

وقد قُدمت دراسة تومسون وشاين وهازلينود Thomson, E. P., Chaiken, S. & Hazlewood, J. D. (١٩٩٣): ٩٨٣ - ٩٩٩ نموذجًا نظريًا لدور كل من الحاجة إلى المعرفة والدافع المعرفي والمقدرة على الضبط كمتغيرات مفسرة من خلال عمليات التعزيز الداخلية والخارجية لهما ومدى الفروق الفردية بين الأفراد في ذلك. وقد استخدمت في الدراسة عينة من ٧٤ طالبًا جامعيًا من طلاب قسم علم النفس بجامعة نيويورك (٢٠ ذكرًا، ٥٤ أنثى) ممن اشتركوا في برنامج من الفروق المعرفية في الاستعداد للمصف الذهني. وقد طبقت عليهم إجراءات تجريبية لاختبار مدى الفروق الفردية بينهم في تأثير الحوافز الداخلية والخارجية وذلك عن طريق المكافآت لمعرفة مدى تأثير ذلك على أنشطة التوجهات المعرفية لديهم. واستخدم في ذلك مقياس الحاجة للمعرفة لكاسنيو وبيتي (١٩٨٢) ومقياس للدافع المعرفي مكون من ٢٠ عبارة من إعداد الباحثين.

وكان الافتراض الأساس هو أن مرتقى الحاجة المعرفية والدافع المعرفي يكونون أكثر ارتباطًا بعمليات التعزيز الداخلية عن الخارجية. وقد تبين من النتائج تحقق ذلك. وفسرت النتائج من خلال النموذج التطويري المقدم لتأثير عمليات التحفيز الداخلي على الجهد المعرفي المتكامل وعملياته، ودور الضبط الدافعي كعامل تقسيري مُفترض لتأثير عمليات التحفيز في ذلك ومدى الفروق الفردية بين الأفراد فيها. وقد أظهرت النتائج أيضاً تحقيق هذه الفروق بين الأفراد في

أمنلوب نظام القيم لدى الفرد. ويعد هذا النظام القيمى محدداً لاتجاهات الفرد وسلوكه هى المواقف الحياتية المختلفة. ومن خلال هذا المنظور تكون بدائل التغيير فى سلوك الأفراد قائمة على أساس تغيير هذا النظام القيمى المتدرج لديهم. ومن ثم فإن طريقة قيمة مواجهة الذات (VSC) هى محاولة لتغيير سلوك الأفراد من خلال سلسلة من الإجراءات تتضمن :

١ - استخدام مسح قيمى وفقاً لاهتمامات الأفراد فى حياتهم.

٢ - تحديد دور انتباه الأفراد لتخطيط قيم يمكن مقارنتها بترتيب قيم الآخرين. وباستخدام الجماعات المرجعية الإيجابية والسلبية للأفراد، وهذه الجماعات تحدد علاقة الفرد بهذه القيم ومدى ترتيبها ومن ثم اتجاهاته المرتبطة بها، وكذلك المعلومات الموضوعية لترتيب قيم الأفراد كما تتضمن هذه الجماعات المرجعية مدى إتساق مفهوم الذات المثالى ومدى كفاءة الشخص الأخلاقية وحالة الرضا لديه وعلى أساس ذلك فإن الفرض الأساس فى الدراسة هو أن إجراءات قيم مواجهة الذات ستكون أكثر فعالية لدى الأفراد منخفضى الحاجة إلى المعرفة مقارنة بالأعلى حاجة معرفية.

وقد أظهرت النتائج فى كلتا الدراستين وجود تأثير رئيس لقيم مواجهة الذات كانت دلالاته واضحه التأثير فى تغيير سلوك الأفراد خاصة على المدى البعيد وفقاً لمستوى الحاجة إلى المعرفة لديهم وكان ذلك أكثر وضوحاً فى التأثير لدى

الجوانب المعرفية وتميزها من خلال المتغيرات المفسرة والنموذج النظيرى المقدم.

وقام جيمس والر (J. E. Waller، ١٩٩٤)؛ ١٧٥ - ١٨٨ بدراسة لدور الحاجة إلى المعرفة فى تغيير سلوك الأفراد وذلك من خلال أحد متغيرات الشخصية وهو قيمة مواجهة الذات (Value of Confrontation، فقد نمى روكيتش (١٩٧٣) طريقة لقيمة مواجهة الذات فى محاولة لتغيير سلوك الأفراد خاصة فى الجانب المعرفى منها وذلك بتغيير القيمة المتدرجة للسلوك الهام لديهم.

وتعتبر هذه الدراسة دور الحاجة إلى المعرفة فى تغيير سلوك الأفراد من خلال دراستين فرعيتين : الأولى لتقييم مدى تأثير بعض المتغيرات ومنها المستوى العمرى على مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ مجموعها ٢٧ طالباً من طلاب علم النفس فى الدراسة الأولى. ومن ٥٦ طالباً بنفس القسم فى الدراسة الثانية. وقد قُسِّمُوا على أساس قيمة مواجهة الذات والعمر والجنس والحالة الزوجية وسنوات الدراسة والانتماء الدينى والسياسى. وطبقت عليهم أدوات منها مقياس روكيتش (١٩٧٣) لقيمة مواجهة الذات ومقياس كاسنيتو نيبتي (١٩٨٢) للحاجة إلى المعرفة، وتمت المقارنة بينهم فى المتغيرات السابقة.

وتقوم الدراسة على أساس أن منظور روكيتش (١٩٧٣) لقيم الأفراد يقوم على أن هناك شكلاً رئيساً من الاهتمامات لديهم ومتنوعة فى حياتهم وهى التى تشكل بطريقة متدرجة (هيرانكية) من القيم الأكثر أهمية إلى الأقل وأنها هى التى تشكل

الفئات الأقل مستوى في الحاجة إلى المعرفة. بينما أبدى مرتفعو الحاجة إلى المعرفة قدرًا أكبر من الدلالة نحو بذل الجهد المعرفي وازدياد الاعتماد على معايير المعلومات مشيرة بذلك إلى العمليات المحيطة أو غير الرئيسة (Preipheral).

أما دراسة وآت ويلانشارد Watt, J. D. & Blanchard, M. J. (١٩٩٤): ٤٤-٥١ فقد أجريت لاختبار مدى تأثير الحاجة إلى المعرفة على أحد متغيرات الشخصية وهو ما يطلق عليه الميل إلى الضجر Boredom Proneness وكان الافتراض الرئيس هو أن انخفاض مستوى الحاجة إلى المعرفة يرتبط بشكل موجب دال بارتفاع مستوى الميل إلى الضجر مقارنة بالآخرين. تكونت عينة الدراسة من (١٣٥ أنثى، ٧٩ ذكرًا) من طلاب علم النفس وإدارة الأعمال بجامعةتين بشمال شرق الولايات المتحدة بالإضافة إلى ٢١٤ متقدمًا تراوحت أعمارهم بين ١٨ - ٥٢، وقد استُخدم في الدراسة مقياس كاسيبيو وييتي (١٩٨٤) لقياس الحاجة إلى المعرفة ومقياس فارمر وسنبرج Farmer & Sunberg (١٩٨٦) لقياس الميل إلى الضجر، وتبين من النتائج وجود تأثير رئيسي دال للحاجة إلى المعرفة على درجات الميل إلى الضجر بحيث كان الأفراد الأقل في درجات الحاجة إلى المعرفة أكثر ميلًا إلى الضجر مقارنة بالآخرين وتظهر النتائج وجود فروق فردية في العمر في هذا التأثير كما أظهرت وجود فروق بين الجنسين في هذه العلاقة حيث أظهرت الإناث دلالات أكبر من الذكور على معظم القياسات الفرعية وإن لم يكن هناك تفاعل دال بين الحاجة إلى المعرفة والفروق بين الجنسين.

وقدم كل من دونًا ويبستر وكريوجلانسكي Webster, D. M. & Kruglanski, A. W. (١٩٩٤): ١٠٤٩ - ١٠٦٢ دراسة للفروق الفردية في الحاجة إلى المعرفة وذلك على عينة من (١٤٦ أنثى، ١٢٥ ذكرًا) وهم من طلاب جامعة ميريلاند الأمريكية. وقد طبق عليهم مقياس الحاجة إلى المعرفة من إصدارهما (NFCS) واستمر ذلك لمدة أسبوعين من الدراسة تم من خلالها استخلاص العديد من المؤشرات حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق واضحة الدلالة بين الجنسين كما أظهرت وجود العديد من الفروق الدالة بين مجموعات الدراسة على جوانب الحاجة إلى المعرفة وفقًا للمتغيرات المحددة وقد أضفت هذه النتائج مؤشرات لصدق المقياس من حيث قدرته على التمييز بين مجموعات الدراسة في الحاجة إلى المعرفة بالإضافة إلى الصدق التمييزي والتقاربي بارتباطه بالعديد من القياسات الأخرى مع تميزه عنها. وقد حسبت معاملات ثبات ألفا كرونباخ فكانت لدى العينة الإجمالية (ن = ٢٨١) ٨٤,٠. كما كانت لدى عينة أخرى إضافية من ١٧٢ طالبًا أيضًا ٨٤,٠. وتم تحديد واستخلاص العديد من عوامل الحاجة إلى المعرفة من خلال إجراءات التحليل العاملي وهي: تفضيل النظام Perference for order، تفضيل أو قابلية التوقع Perfrnce for pre-، dictability، الحزم (أو القطع) Decisiveness، عدم الاتساق مع الفروض Discomfert With، عدم الانغلاق الذهني (الانفتاح الذهني) Ambiguity، عدم الانغلاق الذهني (الانفتاح الذهني) Mindedness - Closed.

الفروض

يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي :

- ١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الحاجة إلى المعرفة بين طلاب المستويات الأولية وطلاب المستويات العليا .
- ٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الحاجة إلى المعرفة بين طلاب المستويات العليا وطلاب المستويات الأولية كل على حدة وبين عينة أساتذة الجامعة .
- ٣ - يختلف تنظيم وترتيب عوامل الحاجة إلى المعرفة باختلاف العينات الفرعية للدراسة (طلاب مستويات أولية - طلاب مستويات عليا - عينة أساتذة الجامعة) .
- ٤ - هناك نموذج عام لعوامل الحاجة إلى المعرفة تتنظم من خلاله هذه العوامل كما يبدو ذلك لدى عينة الدراسة الإجمالية (وهو محكوم بالطبع بطبيعة وحدود هذه الدراسة) .

المنهج والإجراءات

العينة

اختيرت ثلاث عينات فرعية للدراسة :

المجموعة الأولى :

من المستويات التعليمية الأولى وقد اختيروا من كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء بالمملكة العربية السعودية حيث تراوحت مستوياتهم الدراسية ما بين المستوى الأول والمستوى الثالث وكانوا من أقسام اللغة العربية والشريعة وأصول

وأخيراً فإن لديجيكيتيستيريوز وكيننبرج وكريوجلسكي وشايبير - Dijksterhuis, A, Knippenberg, V, Kruglanski, A. W & Schaper, C. (١٩٩٦) : ٢٥٤ - ٢٧٠ دراسة تجريبية للحاجة إلى المعرفة في علاقتها بالحاجة إلى الاستكشاف ومدى إدراك الفرد لذلك. وقد استخدم في ذلك مقياس من إعداد ويسستر وكريوجلسكي (١٩٩٤) لقياس الحاجة إلى الاستكشاف بالإضافة إلى مقياس كاستينو وبيني (١٩٩٤) واعتبرت الحاجة إلى الاستكشاف تنظييراً جزءاً من الدافع المعرفي الاجتماعي وقد طبقت هذه الدراسة على عيّنتين من ٢٧، ٣٠ طالباً من طلاب الجامعات بفرب الولايات المتحدة، وأظهرت النتائج أن مرتفعي الحاجة إلى الاستكشاف كانوا أكثر ميلاً إلى الاتساق المعلوماتي مقارنة بمنخفضي هذه الحاجة. كما تبين أن الحاجة إلى الاستكشاف تعد جزءاً أساسياً من الجانب المعرفي لهؤلاء الأفراد ومعلماً واضحاً لها خاصة في مجال الإدراك الاجتماعي للجماعات وأحكامها. وقد أظهر مرتفعو الحاجة إلى الاستكشاف ميلاً إلى الإدراك الاجتماعي للجماعات وأحكامها بشكل أكثر نمطية More stereotyp و ينظرون إليهم باعتبارهم أكثر تجانساً بالنظر إلى السمات النمطية. كما كانوا أقل نمطية في الجانب السلوكي بينما كان منخفضو هذه الحاجة أكثر نمطية واتساقاً في سلوكهم. وفسرت النتائج من خلال اتساقها مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن مرتفعي الحاجة إلى الاستكشاف يبدون أكثر إيجابية وانتهاهاً واتساقاً في الجانب المعلوماتي وإدراك الآخرين.

الدين والجغرافيا، وكان متوسط أعمارهم ١٩,٩
بانحراف معياري ٠,٧٢. وقد بلغ عدد هؤلاء
الأفراد ٢٨ طالباً.

المجموعة الثانية :

من نفس الكلية ونفس التخصصات الدراسية
ولكن من مستويات دراسية عليا (من المستوى
السادس حتى المستوى الثامن) وكان متوسط
أعمارهم ٢٣,٩ بانحراف معياري ٠,٩١. وقد بلغ
عددهم ٢٨ طالباً أيضاً.

المجموعة الثالثة :

من أساتذة الجامعة بنفس الكلية وهم من
الحاصلين على درجة الدكتوراه في تخصصات
دراسية مختلفة وكان متوسط أعمارهم ٤٨,١٢
بانحراف معياري ٨,٣٦. وكان عددهم ٢٣ أستاذاً
وبذلك يبلغ إجمالي العينة ٧٩ فرداً.

وقد أجريت على هذه المجموعات إجراءات الدراسة
حيث طبقت عليهم الأداة المستخدمة بعد التأكد من
صلاحيتها وكان ذلك في نفس الفترة الزمنية.

الأدوات

استخدم في الدراسة الحالية مقياس الحاجة
إلى المعرفة من إعداد كاستييو وبيتي (١٩٨٢)
ويتكون في صورته الكاملة من ٤٥ عبارة وقام
الباحث الحائى بترجمته وملائمته للبيئة
العربية حيث طبق على مجموعة من ٣٥ طالباً من
طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية
بالإحساء وتم التأكد من فهمهم للبارات وعدلت
البعض منها وفقاً لذلك ثم طبق على مجموعة
من ٦٠ طالباً من تخصصات مختلفة بنفس الكلية.

وأعيد التطبيق عليهم بعد أسبوعين وتم حساب
معامل الثبات فبلغ ٠,٧٦ وهو معامل يفوق في
دلالته مستوى ٠,٠١.

ومما يبرر استخدام هذا المقياس في الدراسة
الحالية أن مُعدي هذا المقياس هم من أصلوا لهذا
المفهوم وطوروه كما يعتبر مقياسهما من أكثر
المقاييس تواتراً في الاستخدام في الدراسات
السابقة وأشارت إليه العديد من الدراسات في
نتائجها وتحليلاتها باعتباره من أفضل المقاييس
في هذا المجال وأكثرها ثقة ويتميز بخصائص
سيكومترية جيدة مما يتيح لنا إمكانية استخدامه
بثقة في الدراسة الحالية. وهو يعد إضافة جديدة
من حيث هذه النوعية والقياسات بما يحمله من
مفهوم خاص وتظهير يُمكن من مقارنته عبر
الدراسات المختلفة في البلدان الأخرى.

وقد اشتقت عبارات المقياس الأولية من
مقياسي كوهين وآخرين (١٩٥٥) والإنجاز
لماكيلاند وآخرين (١٩٧٨). وقد أشار معداً المقياس
كاستييو وبيتي (١٩٨٢) مرجع سابق : ١١٧. إلى
مروره بالعديد من الإجراءات والتحليلات للتحقق
من صدقه وثباته واتساقه وبشكل عام صلاحيته
للاستخدام وقد تم ذلك على عينة بلغ إجماليها
٤٠٠ فرد من الطلاب من الجنسين ومن تخصصات
مختلفة ومن العاملين بالجامعة وقد بلغ معامل ثبات
الفاكورباخ على عينة من ١٤٤ طالباً ما بين ٠,٩٠ -
٠,٩١. كما بلغ معامل الثبات النصفى بعد
التصحیح ٠,٨٧ بدلالة تفوق مستوى ٠,٠١.

وتراوحت ارتباطات العبارات بالدرجة الكلية ما
بين ٠,٢٢ - ٠,٨٠ بدلالة تفوق مستوى ٠,٠١ أيضاً.

الحالية عينة طلاب المستويات الأولية من المستوى الأول حتى المستوى الثالث من تخصصات دراسية مختلفة وكذلك عينة طلاب المستويات العليا وهم من المستوى السادس حتى الثامن وأيضاً على عينة أساتذة الجامعة وذلك بنفس الشروط والمواصفات وقد تم توحيد الإجراءات والتأكد من مدى فهم العبارات ودقة الإجابة مع استبعاد الإجابات المشكوك في صحتها.

وقد روعي في اختيار العينات الفرعية وجود مقابلات من مستويات التعليم والمعرفة والإمكانات العقلية والذهنية والاهتمامات المعرفية وكذلك الأعمار المتباينة وهم جميعاً من الذكور حيث أظهرت معظم الدراسات عدم وجود تأثير دال رئيس للجنس على هذا المتغير.

النتائج وتفسيرها

لقد تم إجراء حساب معاملات ثبات (الفالكرونباخ) لقياس الحاجة إلى المعرفة على عينات الدراسة الفرعية والعينة الإجمالية فكانت كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (١)

يوضح معاملات ثبات الفالكرونباخ على مقياس الحاجة للمعرفة لعينات الدراسة الفرعية والعينة الإجمالية

العينة	معامل ثبات الفالكرونباخ	ن
طلاب المستويات الأولية	٠,٧١	ن = ٢٨
طلاب المستويات العليا	٠,٧٤	ن = ٢٨
الأساتذة	٠,٥٣	ن = ٢٣
العينة الإجمالية	٠,٩٧	ن = ٧٩

كما أظهرت إجراءات التحليل العاملي انتظام العبارات حول عامل واحد يحمل هذا المعنى وذلك عبر أربع دراسات فرعية قام بها معدا المقياس وتم الإشارة إلى ذلك في موضع سابق من هذه الدراسة.

كما أشارت العديد من الدراسات التي تميزه بخصائص الصدق التقاربي والتمييزي وقد تبين ارتباطه إيجابياً بالعديد من القياسات وثيقة الصلة وكان أيضاً متميزاً في العديد منها.

وقد قام معداً المقياس بدراسات تالية على المقياس حيث تم تمييزه وتطويره وقدمت له صورة مختصرة مكونة من ٢٤ عبارة، كاسيتيو وبيتي (١٩٨٤، ١٩٨٦) ويشار إليه اختصاراً (NCS).

ومن الدراسات التي أشارت إلى تمييزه بدرجات جديدة من الصدق والثبات والقدرة التنبؤية العالية على سبيل المثال كاسيتيو وبيتي (١٩٨٢) وكاسيتيو وبيتي وكاو (١٩٨٤) وكاسيتيو وبيتي وكاو ورودرجيو (١٩٨٦) واهلينج وباركر (١٩٨٩) وهينر وزيدر ولأرسون (١٩٨٣) واهلينج (١٩٨٧) وويبستر وكريجلونسكي (١٩٩٤).... وغيرها من الدراسات.

أما عن إجراءات التصحيح : فأمام كل عبارة من العبارات مقياس ثلاثي (نعم، أحياناً، لا) يعطى المستجيب درجة ٣ في حالة الإجابة (بنعم)، ٢ عن (أحياناً)، ١ في الإجابة بـ (لا) وذلك عندما تكون العبارة إيجابية والعكس صحيح أي تكون الدرجات (١، ٢، ٣) في حالة العبارات السالبة وللمقياس درجة كلية.

ويعد التأكد من إجراءات صلاحية الأداة، تم تطبيقه على العينات الفرعية الثلاث للدراسة

جدول رقم (٢)
تحليل تباين أحادي الاتجاه (One - Way)
بين مجموعات الدراسة الثلاث على مقياس الحاجة إلى المعرفة

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف
بين المجموعات	٣٣٧١,٥	٢	١٦٨٥,٧	٣٨١,١***
داخل المجموعات	٣٢٢٢,٤	٧٦	٤٢,٧	
الإجمالي	٣٦٥٩,٩	٧٨		

*** دلالة مستوى ٠,٠٠١

حيث يتضح من الجدول رقم (٢) وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث على مقياس الحاجة إلى المعرفة تعدت في دلالتها مستوى ٠,٠٠١.

وباستخدام معادلة L. S. D. لدلالة واتجاه الفروق بين المجموعات اتضح أنها كانت بين مجموعتي الدراسة ١,٤, ٢٧ بدلالة تفوق مستوى ٠,٠١ وكانت هذه الدلالة لصالح طلاب المستويات العليا كما يتضح ذلك من جدول رقم (٣) للمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة [ت] للفروق ودلالاتها أيضاً.

جدول رقم (٣)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالاتها للفروق بين مجموعتي طلاب المستويات الأولية والمستويات العليا على مقياس الحاجة للمعرفة

الأولية/العليا	١ م	٢ م	١ ع	٢ ع	ت
	٧٦,٧٩	١١٣,٩٣	٧٩,٩٤	٧٩,٠٧	٨٨,٨***

ويشير ذلك إلى تحقق هذا الفرض حيث تبين وجود فروق ذات دلالة واضحة بين مجموعتي الدراسة (الأولية والعليا) على الدرجة الكلية

ويتضح من الجدول رقم (١) تميز مقياس الحاجة إلى المعرفة بدرجات طيبة من الثبات مما يدعم الثقة في هذا المقياس وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة كاسييو وبيني وكاو (١٩٨٤) حيث توصلت إلى معاملات ثبات قريبة منها بلغت من (٠,٩٠ - ٠,٩١). وفي الدراسة الحالية نجد أن هذا المعامل وصل في العينة الإجمالية (ن = ٧٩) إلى ٠,٩٧ أى أعلى مما توصلوا إليه في دراستهم السابقة. وإن كانت النتيجة لدى العينات الفرعية كما هو موضح في الجدول السابق تتراوح بين (٠,٥٣, ٠,٧٤) ويلاحظ أن معامل الثبات لدى عينة الأساتذة كان أقلها بينما كانت عينة طلاب المستويات العليا أعلاها (٠,٧٤) فيما كان طلاب المستويات الأولية في المتوسط (٠,٧١) وهو بين مجموعة طلاب المستويات العليا والأساتذة. وهذه النتيجة تشير إلى ثبات المقياس بشكل عام مع وجود تباينات في درجات هذا الثبات باختلاف العينات الفرعية وإن كانت العينة الإجمالية تشير إلى ارتفاع عام في مستوى هذا الثبات (٠,٩٧) مدعماً من قدرة المقياس والثقة فيه.

وينص الفرض الأول على ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات الحاجة إلى المعرفة بين طلاب المستويات الأولية وطلاب المستويات العليا. وفيما يلي جدول رقم (٢) يوضح الفروق بين المجموعات الثلاث في الدرجة الكلية على مقياس الحاجة إلى المعرفة.

ويؤيد ذلك نتائج دراسة كاسيبيو وبيتي وكاو
ورودجيزو (١٩٨٦) حيث أوضحت أن مرتقى
الحاجة إلى المعرفة كانوا أكثر قدرة على التفكير
ومعالجة القضايا والتعامل مع المعلومات.

وأيضاً دراسة هينر وريدر ولأرسون (١٩٨٢)
حيث أظهرت أن لدى مرتقى الحاجة إلى المعرفة
قدرة أعلى على حل ومعالجة المشكلات.

وأيضاً دراسة كاسيبيو وبيتي وموريس (١٩٨٢)
التي أوضحت أن لدى مرتقى الحاجة إلى المعرفة
مقدرة أعلى على بذل الجهد المعرفي وشمول في
المهام المعلوماتية.

وينص الفرض الثاني على أنه : توجد فروق
ذات دلالة إحصائية في درجات الحاجة إلى
المعرفة بين كل من طلاب المستويات العليا وطلاب
المستويات الأولية كل على حدة وبين عينة أساتذة
الجامعة.

وبالنظر إلى جدول رقم (٢) لتحليل التباين بين
المجموعات الثلاث نجد تحقق هذا الفرض أيضاً
حيث تبين وجود فروق واضحة الدلالة بين
المجموعات الثلاث تفوق في دلالتها مستوى
٠,٠٠١. وباستخدام معادل I. S. D. لدلالة الفروق
كانت بين مجموعة طلاب المستويات الأولية
والأساتذة ٤٧,٢٠ بدلالة تفوق مستوى ٠,٠١
وكانت لصالح الأساتذة كما يوضح ذلك جدول رقم
(٤) للمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة [ت]
ودالتها للفروق بين المجموعتين.

لمقياس الحاجة إلى المعرفة وكانت الفروق لصالح
طلاب المستويات العليا ويعتبر تحقق هذا الفرض
أمراً متوقفاً من حيث إن طلاب المستويات العليا
كما تشير الدراسات يبدون أكثر قدرة معرفية
وتميزاً فيها ولديهم من الإمكانيات والمهارات في
ذلك ما يدعم هذا التمييز بعكم سنوات الخبرة
والدراسة وكذلك استمراريته في هذا المجال
ومتابرتهم عليها. وقد أشارت إلى ذلك العديد من
الدراسات السابقة واتفقت مع هذه النتيجة ويبدو
ذلك من خلال دراسة كاسيبيو وبيتي وكاو (١٩٨٤)
التي أظهرت حساسية المقياس وقدرته على التمييز
بين المجموعات المختلفة خاصة في العمر والخلفية
الثقافية والاجتماعية. وكذلك دراسة ويبستر
وكريوجولونسكي (١٩٩٤) التي أظهرت وجود فروق
فردية في الحاجة إلى المعرفة بين مجموعات
الدراسة المختلفة وكان ذلك واضحاً من خلال
بعض متغيرات الشخصية.

وأيضاً دراسة اهليرنج (١٩٨٧) التي أظهرت
وجود فروق فردية دالة في الحاجة إلى المعرفة بين
الأفراد تختلف باختلاف الخلفيات الثقافية
والمعرفة والإعداد الذهني والعقلي وكذلك
الاتجاهات المتكونة لدى الأفراد. واستخلصت أن
مرتقى الحاجة إلى المعرفة يكونون أكثر سلوكاً
موجهاً أو هدفاً وأكثر قدرة على التحصيل
ومعالجة المعلومات والمهام المعرفية المختلفة
وأكثر اتساقاً في الاتجاهات وإيجابية في التعامل
مع المعلومات ومعالجتها وكذلك في التفكير
ويتسمون بالواقعية في معالجة الأمور الحياتية
وذلك مقارنة بمنخفضي هذه الحاجة.

جدول رقم (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالاتها للفروق بين مجموعتي طلاب المستويات الأولية والمستويات العليا على مقياس الحاجة إلى المعرفة

عينتا المستويات الأولية والأساتذة	١م	٢م	١ع	٢ع	ت
	٧٦,٧٩	١٢٤,٠٩	٧,٩٤	٢,٩٨	***٣٥,١٤

ويتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق دالة أيضاً من خلال قيمة ت لدلالة الفروق وأن هذه الفروق كما يتضح من المتوسطات ومعادلة L. S. D. هي لصالح عينة الأساتذة.

كما يظهر الجدول رقم (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالاتها للفروق بين مجموعتي الدراسة طلاب المستويات العليا والأساتذة

جدول رقم (٥)

للمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالاتها للفروق بين مجموعتي الدراسة طلاب المستويات العليا والأساتذة

عينتا المستويات الأولية والأساتذة	١م	٢م	١ع	٢ع	ت
	١١٣,٩٣	٧,٠٦	١٢٤,٠٩	٢,٩٨	***٣١,٧٥

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة ت ذات دلالة تفوق ٠,٠٠١ وأظهرت معادلة L. S. D. كذلك وجود فرق دال أيضاً عند نفس المستوى وكانت قيمتها ٤٧,٣٠ أيضاً ويبدو واضحاً من المتوسطات أن هذه الفروق لصالح مجموعة أساتذة الجامعة.

ويتبين مما سبق تحقق الفرض الثاني أيضاً حيث ظهرت فروق واضحة الدلالة بين مجموعتي

الدراسة من طلاب المستويات الأولية والأساتذة من جانب وبين طلاب المستويات العليا والأساتذة من جانب آخر وكانت هذه الفروق لصالح الأساتذة عند مقارنتهم بطلاب المستويات الأولية وكذلك لصالح الأساتذة عند مقارنتهم بطلاب المستويات العليا أيضاً.

ويشير تحقق هذا الفرض إلى قدرة مقياس الحاجة إلى المعرفة على التمييز بين مجموعات الدراسة الثلاث بتباين مستوياتهم المعرفية والثقافية هذا من جانب. ومن جانب آخر إلى أن هناك تبايناً في الحاجات المعرفية لدى هذه المجموعات الثلاث اختلفت وتميزت لدى كل منها باختلاف الخلفيات الثقافية والفكرية والاجتماعية لدى كل منها وكذلك المستوى التعليمي والعمرى مما يعنى وجود فروق فردية واضحة الدلالة بين المجموعات الثلاث في الحاجة إلى المعرفة ويؤكد ذلك ويدعمه ويتسق معه ما أشارت إليه واجتمعت عليه الدراسات السابقة في هذا الصدد. ومنها دراسة وييمستر وكريوجولونسكى (١٩٩٤) والتي أوضحت وجود فروق فردية بين الأفراد والجماعات المختلفة في الحاجة إلى المعرفة ظهرت من خلال العديد من جوانب الشخصية والخلفيات الثقافية والاجتماعية والعمرية المتعددة لدى الأفراد.

وكذلك دراسة كاسيتيو وبيني (١٩٨٢) والتي أشارت إلى وجود هذه الفروق من خلال عمليات تنمية مقياسهما. وكذلك دراسة كاسيتيو وبيني وكاو (١٩٨٤) والتي أوضحت قدرة هذا المقياس على التنبؤ وظهور الحاجات المعرفية لدى الأفراد

وارتباط ذلك ببعض جوانب الشخصية ومنها قيمة مواجهة الذات والقدرة على اكتساب وتغيير الاتجاهات لديهم..... إلى غير ذلك من الدراسات المشار إليها سلفاً.

وينص الفرض الثالث على أنه : يختلف تنظيم وترتيب عوامل الحاجة إلى المعرفة باختلاف العينات الفرعية للدراسة (طلاب مستويات أولية وطلاب مستويات عليا وعينة أساتذة الجامعة).

وقد تم معالجة هذا الفرض من خلال إجراءات التحليل العاملي على عينات الدراسة الفرعية كل على حدة. واستُخدم في ذلك طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج وتعد هذه الطريقة من أكثر طرق التحليل العاملي دقة وتميزاً... ولا يفترض في هذه الطريقة تسلسل التباين النوعي في شكل عوامل نوعية بل يدمج هذا التباين في هذه الطريقة في التباين العام مكوناً فئات تصنيفية كبرى تتضمن نسبة ضئيلة من هذا التباين النوعي... يضاف إلى ذلك ميزة رئيسية في هذه الطريقة وهي أن كل عامل فيها يستخلص أقصى تباين ممكن بمعنى أن مجموع المربعات يصل إلى أقصى حدوده في كل عامل. وعلى ذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية في أقل عدد من العوامل المتعاملة. صفوت فرج (١٩٨٠) : ٢٠٩ - ٢١٠. واستُخدم معك كايوزر الذي يتطلب مراجعة الجذر الكامن للعوامل الناتجة على أن تُقَبَّل العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح وتعد عوامل عامة ويبدو هذا الأسلوب صالحاً ومناسباً على وجه الخصوص لطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج.

باختلاف الفروق الفردية بينهم والمستويات المعرفية والخلفيات الثقافية والفكرية والاجتماعية لديهم.

وأيضاً دراسة أولسون وكامب وهولر (١٩٨٤) من حيث أظهرت أن لدى مرتفعي الحاجة إلى المعرفة تميزاً في جوانب الشخصية وبعض الجوانب المعرفية والخلفيات الثقافية ومن ثم الفروق الفردية بين الأفراد وأشارت في ذلك إلى جانب حب الاستطلاع Curiosity والتي اعتبرته أحد مكونات هذه الحاجة.

وكذلك ما أشار إليه اهليرنج وباركر (١٩٨٩) من أن غالب الدراسات تظهر بوجه عام أن لدى أصحاب الحاجات المعرفية المرتفعة قدرة أكبر على معالجة العمليات المعلوماتية والمعرفية وتقديراً أعلى لمواقف هذه العمليات وبذله للجهد أكبر ومهارات أعلى ممن هم أقل منهم. وأيضاً دراسة هيببر وريدر ولارسون (١٩٨٣) من أن أصحاب الحاجات المعرفية يختلفون عن غيرهم في قدرتهم على معالجة وحل المشكلات خاصة المعلوماتية والمعرفية وبالتالي مهارات أعلى واستمتاعاً أكبر بها. وأيضاً دراسة ديكستيريوز وكريوجلونسكي وشاير (١٩٩٦) والتي أظهرت وجود فروق فردية بين الأفراد في هذه الحاجة وجوانبها واعتبرت الحاجة إلى الاستكشاف جزءاً من هذه الجوانب وأظهرت أن مرتفعي الحاجة إلى المعرفة أكثر ميلاً إلى الانساق المعرفي والإدراك والتقييم الاجتماعي لهذه الجوانب بشكل أفضل من الآخرين. وأيضاً دراسة وآلر (١٩٩٤) والتي أوضحت وجود فروق فردية واضحة بين الأفراد في الحاجات المعرفية

المرجع السابق : ٢٤٤. كما تم تدوير المحاور بطريقة الفاريمكس واختيرت نسبة ٠,٣٠ كحد أدنى لدلالة المتغيرات على العوامل (المبارات).

وقد أسفرت إجراءات التحليل العاملي لعينة طلاب المستويات الأولية عن استخلاص أربعة عوامل فرعية للحاجة إلى المعرفة يمكن تفسيرها وتتسم بقدر جيد من القبول وكان الجذر الكامن لكل منها يفوق الواحد الصحيح . وكانت مسئولة

عن نسبة ٢٩,٨٢ من التباين الارتباطي . وفيما يلي استعراض لهذه العوامل : بالنسبة للعامل الأول فتجد هذا العامل قد حصل على نسبة تباين ١١,٩٧ وهي نسبة جيدة كما كان جذره الكامن يفوق الواحد الصحيح ٥,١٥ ويلفت نسبة الشيوع ١١,٩٢ وتشتبع به ١٥ عبارة من العبارات الخاصة بالمقياس ويوضح جدول رقم (٦) العامل الأول لدى طلاب المستويات الأولية : (الانفتاح الذهني).

جدول رقم (٦)

العامل الأول لدى عينة طلاب المستويات الأولية (الانفتاح الذهني)

نسبة الشيوع ١١,٩٧

الجذر الكامن ٥,١٥

نسبة التباين ١١,٩٧

٢	رقم العبارة	العبارات	نسبة التشيع
١	١٦	فكرة التفكير المجرد غير مقبولة لدى	٠,٧٥
٢	٢١	أحب الأعمال المتطلبة لتفكير أقل طالما كنت مخبراً إليها	٠,٦٨
٣	٢٢	أفضل المشروعات قصيرة الأمد عن الأخرى	٠,٦٤
٤	١٩	أفكر بجدية فقط عندما أريد في ذلك	٠,٦٤
٥	٢٥	أفضل التفكير المرحلي	٠,٦٠
٦	١٤	أفكر بصعوبة في بعض المواقف الجديدة أو غير المألوفة	٠,٥٨
٧	٣٨	لا أبدو راضياً عندما أفكر	٠,٥٥
٨	٨	لا أفكر عادة في مشكلات وجدها الآخرون صعبة	٠,٥٤
٩	٤٥	أستمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً في حلها	٠,٥٢
١٠	١٣	أترك بعض الأشياء تحدث دون محاولة فهم التأثير فيها	٠,٤٦
١١	٢٠	لا أستطيع أن أفكر جيداً تحت أي ضغط ما	٠,٤٥
١٢	٦	عندما أقرأ شيئاً ما ولا أفهمه أضعه جانباً وأنساه	٠,٤٢
١٣	٤٤	قد يكون الجهل راحة	٠,٣٩
١٤	١٥	لا أقبّل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٣٨
١٥	٤١	أفضل معرفة حل المشكلات ببساطة أكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٣٥

والمشكلات من خلال ذلك وتدريب الفكر وإعداده
بجوانب التثقيف والاستمتاع بها .
أما العامل الثاني لدى عينة طلاب المستويات
الأولية فيبدو في جدول رقم (٧) .

ويمكن أن نطلق على هذا العامل مسمى
الانفتاح الذهني حيث يدور حول فكرة التفكير
وإعمال الذهن في أمور الحياة والحياة المستقبلية
وإمكانية الإعداد والتخطيط ومعالجة القضايا

جدول رقم (٧)

العامل الثاني لدى عينة طلاب المستويات الأولية (التخطيط وقابلية التوقع)

نسبة الشيوع ٢٢,١١

النسبة المئوية ٤,٣٦

نسبة التباين ١٠,١٤

٢	رقم العبارة	العبــــــــارات	نسبة التشبع
١	١٧	أميل إلى التفكير والدراسة والتأمل	٠,٧٤
٢	٣٢	لا أحبذ الألعاب العقلية (القائمة على الفكر).	٠,٧١
٣	١٢	لا أستمع كثيراً في التفكير المتروى لبعض الأمور ولو كانت مؤثرة فيّ	٠,٥٩
٤	٩	يتركز تفكيري حول الأداء أكثر من الأعمال المتطلّبة له	٠,٥٧
٥	١٣	أترك بعض الأشياء تحدث دون محاولة فهم التأثير فيها	٠,٥٦
٦	٤٢	تصورى لحل مشكلة ما يبدو أكثر أهمية مما يمتلكه الآخرون حلاً لها	٠,٥٣
٧	٤١	أفضل معرفة حل المشكلات بمساعدة أكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٤٦
٨	٢٠	لا أستطيع أن أفكر جيداً تحت أي ضغط ما	٠,٤٢
٩	٢٧	لا يكون للأداء الجيد فرص طيبة إلا من خلال الأشخاص الموثوق فيهم	٠,٤٠
١٠	١٥	لا أقبل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٣٨
١١	٣٠	أفضل الفرص التي تتيح لي اكتشاف مواطن الضعف والقوه فيّ	٠,٣٥
١٢	٢٩	لا أحب تحمل المسؤولية في المواقف المتطلّبة للتفكير الكثير	٠,٣٣
١٣	٣٤	لا أحب أن أكون مسئولاً عن التفكير فيما ينبغي أن أقوم به في حياتي	٠,٣٣
١٤	١٠	تعلمى لأساليب جديدة في التفكير لا يحقق لي شيئاً يذكر	٠,٣١
١٥	٢٣	لا أميل للأعمال المتطلّبة لاستثارة الفكر	٠,٣٠
١٦	٣٧	أفكر أفضل عندما يكون من حولي أكثر ذكاءً	٠,٣٠

التباين ١٠,١٤ كما كانت نسبة الشيوع ٢٢,١١
ويمكن أن نطلق على هذا العامل التخطيط

حيث يتضح أن هذا العامل له جذر كامن ي فوق
الواحد الصحيح ٤,٣٦ مما يدعمه وبلغت نسبة

مشكلاتها والاستعداد لتقبل مواطن الضعف
عند الفرد .

أما العامل الثالث فيبدو من خلال جدول رقم (٨).

وقابلية التوقع حيث يدور حول فكرة إيجابية
الإنسان في التخطيط للأمور والتفكير والاستعداد
لها وقابلية توقع حدوثها والتصور العقلي لحل

جدول رقم (٨)

العامل الثالث لدى عينة طلاب المستويات الأولية (تفضيل النظام والترتيب العقلي)

نسبة الشيوع ٣١,٣٩

الجنس الكامن ٣,٩٩

نسبة التباين ٩,٢٨

٢	رقم المعيار	المعبارات	نسبة التشيع
١	٥	اتخير أهداف يمكن تحقيقها من خلال جهودى العقلية الجيدة	٠,٧٤
٢	٢	أعتقد اننى بالتفكير الجيد أحقق أهدافى فى الحياة	٠,٦٥
٣	٤٥	أستمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً فى حلها	٠,٦١
٤	٣٧	أفكر أفضل عندما يكون من حولى أكثر ذكاءً	٠,٦١
٥	٢٨	يؤدى زيادة التفكير إلى الوقوع فى الأخطاء	٠,٥٣
٦	٣٣	أتوقع وأتجنب مواقف التفكير العميق فى بعض الأمور	٠,٥١
٧	١٥	لا اتقبل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٥٠
٨	٣٥	أفضل مراقبة برامج الحفلات التعليمية (دون مشاركة ما)	٠,٤٨
٩	٣	إننى متفائل جداً بشأن استعداداتى العقلية	٠,٤٦
١٠	٤٠	أفضل التعامل مع المشكلات المعقدة عن السهلة	٠,٤٠
١١	٣١	أشعر بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مجهدة	٠,٣٥
١٢	٢٢	أفضل المشروعات قصيرة الأمد عن الأخرى	٠,٣٤
١٣	٢٥	أفضل التفكير المرحلى	٠,٣١

العقلي حيث تدور المبارات الـ ١٣ المتشعبة به
حول هذه الفكرة .

أما العامل الرابع لدى عينة طلاب المستويات
الأولية فيبدو فى الجدول رقم (٩)

وهذا العامل الثالث جذره الكامن أيضاً
يفوق الواحد الصحيح ٣,٩٩ ونسبة تباينه
٩,٢٨ ونسبة الشيوع ٣١,٣٩ ويمكن أن تُطلق
على هذا العامل تفضيل النظام والترتيب

جدول رقم (٩)

العامل الرابع لدى عينة طلاب المستويات الأولية (الحزم والإيجابية)

نسبة الشيوع ٣٩,٨٢

الجذر الكامن ٣,٦٢

نسبة التباين ٨,٤٣

٢	رقم العبارة	العبارات	نسبة التشبع
١	٢٦	أفضل التحدث عن الحلول الممكنة للمشكلات أكثر من التحدث عما يقوم المشاهير به	٠,٦٥
٢	٤	أفضل من الأعمال العقلية ما هو أقلها حاجة للتفكير	٠,٦٥
٣	١٨	لقد وجدت أن رضائي عن الإنجازات الهامة يتطلب التفكير والجهد العقلي مني	٠,٦١
٤	١٠	تعلمني لأساليب جديدة في التفكير لا يحقق لي شيئاً يذكر	٠,٤٩
٥	٤٣	اكتفى بإداء بعض الأعمال في أمور لا أهتم بكيف ولما أقوم بها	٠,٤٨
٦	٨	لا أفكر عادة في مشكلات وجدها الآخرون صعبة	٠,٤٧
٧	٤٤	قد يكون الجهل راحة	٠,٤٦
٨	٣٠	أفضل الفرص التي تتيح لي اكتشاف مواطن الضعف والقوه في	٠,٤٤
٩	٢٧	لا يكون للأداء الجيد فرص طيبة إلا من خلال الأشخاص الموثوق فيهم	٠,٤٣
١٠	٣	إنني متفائل جداً بشأن استعداداتي العقلية	٠,٤٣
١١	٣٧	أفكر أفضل عندما يكون من حولي أكثر ذكاءً	٠,٣٧
١٢	٤٢	تصوري لحل مشكلة ما يبدو أكثر أهمية مما يعتقده الآخرون حلاً لها	٠,٣٧
١٣	٣١	أعمر بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مجهدة	٠,٣٤

وكريوجولونسكي وإن اختلفت عنها في الترتيب وهو أمر متوقع نظراً لاختلاف المعينات والفروق الفردية وطبيعة وخصائص وحدود كل دراسة .

أما بالنسبة لعينة طلاب المستويات العليا فقد تم استخلاص أربع عوامل أيضاً فرعية للحاجة إلى المعرفة قابلة للتفسير وتتمتع بقدر جيد أيضاً من القبول حيث فاق الجذر الكامن في كل منها الواحد الصحيح وكانت مسئلة عن ٤٢,٤٩ من نسبة التباين الارتباطي. ويوضح الجدول رقم (١٠) العامل الأول لدى هذه العينة .

ويتضح من الجدول رقم (٩) أن نسبة تباين العامل الرابع لدى عينة طلاب المستويات الأولية كان ٨,٤٣ والجذر الكامن يفوق الواحد الصحيح ٣,٦٢ ونسبة الشيوع كانت ٣٩,٨٢ ويمكن أن نطلق على هذا العامل مسمى الحزم والإيجابية حيث تدور عباراته المتشعبة به حول هذا المعنى .

ويلاحظ من النتيجة السابقة للعوامل المستخلصة لدى عينة طلاب المستويات الأولية لجوانب الحاجة إلى المعرفة أنها متضمنة في معظم الدراسات السابقة خاصة دراسة ويبيستر

جدول رقم (١٠)

العامل الأول لدى عينة طلاب المستويات العليا (الإجازة العقلية)

نسبة الشيوع ١٣,٠٦

الجنذر الكامن ٥,٦٢

نسبة التباين ١٣,٠٦

٢	رقم العبارة	العبــــــــــــــــارات	نسبة التشيع
١	٣٦	أنجح عادةً في حل مشكلات كان من الصعب معالجتها	٠,٧٨
٢	١٢	لا أستمع كثيراً في التفكير المتروى لبعض الأمور ولو كانت مؤثرة في	٠,٧٢
٣	٣	إنني متفائل جداً بشأن استمداداتي العقلية	٠,٦٧
٤	٢٨	يؤدي زيادة التفكير إلى الوقوع في الأخطاء	٠,٦٧
٥	٤٠	أفضل التعامل مع المشكلات المعقدة عن السهلة	٠,٦٣
٦	٢٢	أفضل المشروعات قصيرة الأمد عن الأخرى	٠,٦٢
٧	١٥	لا أقبّل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٦١
٨	٤	أفضل من الأعمال العقلية ما هو أقلها حاجة للتفكير	٠,٥٩
٩	٢٩	لا أحب تحمل المسؤولية في المواقف المتطلبة للتفكير الكثير	٠,٥٩
١٠	٣٣	أتوقع وتجنب مواقف التفكير العميق في بعض الأمور	٠,٥٦
١١	١٩	أفكر بجدية فقط عندما أرغب في ذلك	٠,٥٢
١٢	٢٤	أجدني غير راضٍ عن الأعمال الصعبة والمستغرقّة لوقت طويل	٠,٤٩
١٣	٤٤	قد يكون الجهل راحة	٠,٤٧
١٤	٨	لا أفكر عادةً في مشكلات وجدها الآخرون صعبة	٠,٤٣
١٥	٤٥	أستمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً في حلها	٠,٤٠
١٦	٢٥	أفضل التفكير المرحلي	٠,٣٧
١٧	٧	أهتري بما تنتجه أفكارى	٠,٣٦
١٨	٣٩	أبغى لحل أمور حياتي في حالة الإخفاق والارتباك	٠,٣٥
١٩	١٤	أفكر بصعوبة في بعض المواقف الجديدة أو غير المألوفة	٠,٣٤

عباراته حول قدره العقل على معالجة المشكلات وحل القضايا ومدى الملائمة في معالجة الأمور.
أما العامل الثانى لدى نفس هذه العينة فيوضحه الجدول رقم (١١) .

حيث يتضح من الجدول رقم (١٠) حصول هذا المتغير على نسبة ١٣,٠٦ من التباين ويفوق جندره الكامن الواحد الصحيح (٥,٦٢) ونسبة الشيوع ١٣,٠٦ وقد أطلق على هذا العامل الإجازة العقلية حيث تدور

جدول رقم (١١)

العامل الثاني لدى عينة طلاب المستويات العليا (التخطيط وقابلية التوقع)

نسبة الشيوع ٢٥,٢٤

الجذر الكامن ٥,٢٤

نسبة التباين ١٢,١٨

٢	رقم العبارة	العبــــــــــــــــارات	نسبة التشبع
١	٤٢	تصورى لحل مشكلة ما يبدو أكثر أهمية مما يعتقده الآخرون حلاً لها	٠,٧٦
٢	٤١	أفضل معرفة حل المشكلات بمساعدة أكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٧٥
٣	٦	عندما أقرأ شيئاً ما ولا أفهمه أضعه جانباً وأنساه	٠,٦٢
٤	١٤	أفكر بصعوبة في بعض المواقف الجديدة أو غير المألوفة	٠,٤٨
٥	٢٠	لا أستطيع أن أفكر جيداً تحت أى ضغط ما	٠,٤٧
٦	٢١	أحب الأعمال المطلوبة لتفكير أقل طالما كنت مخبراً إياها	٠,٤٦
٧	٣٨	لا أبدر راضياً عندما أفكر	٠,٤١
٨	٤	أفضل من الأعمال العقلية ما هو أقلها حاجة للتفكير	٠,٤٠
٩	٢٨	يؤدي زيادة التفكير إلى الوقوع في الأخطاء	٠,٤٠
١٠	٣	إنني متفائل جداً بشأن استمداداتي العقلية	٠,٣٩
١١	٢٥	أفضل التفكير المرحك	٠,٣٩
١٢	٤٤	قد يكون الجهل راحة	٠,٣٩
١٣	١	استمتع حقاً بأعمال تستغرقني لمعالجة مشكلات ما	٠,٣٨
١٤	٢٢	أفضل المشروعات قصيرة الأمد من الأخرى	٠,٣٨
١٥	١١	أتردد في اتخاذ قرارات هامة عقب التفكير الجيد فيها	٠,٣٧
١٦	٤٣	أكتفى بأداء بعض الأعمال في أمور لا أهتم بكيف ولما أقوم بها	٠,٣٧
١٧	٣٢	لا أحب الألعاب العقلية (القائمة على الفكر)	٠,٣٧
١٨	٨	لا أفكر عادة في مشكلات وجدها الآخرون صعبة	٠,٣٧
١٩	٤٣	أكتفى بأداء بعض الأعمال في أمور لا أهتم بكيف ولما أقوم بها	٠,٣٦
٢٠	١٢	لا أستمع كثيراً في التفكير المتروى لبعض الأمور ولو كانت مؤثرة في	٠,٣٥
٢١	٢٤	أجدي غير راضٍ عن الأعمال الصعبة والمستعرة لوقت طويل	٠,٣٣

الصحيح ٥,٢٤ وأن نسبة الشيوع بلغت ٢٥,٢٤ ويمكن أن نطلق على هذا العامل التخطيط وقابلية التوقع

ويلاحظ من الجدول رقم (١١) أن نسبة تباين هذا العامل ١٢,١٨ وأن جذره الكامن يفوق الواحد

أما العامل الثالث بالنسبة لهذه العينة فيتضح
أيضاً من خلال الجدول رقم (١٢)

وهو شبيه بالعامل الثانى فى عينة طلاب المستويات
الأولية حيث تدور عباراته حول هذا المعنى.

جدول رقم (١٢)

العامل الثالث لدى عينة طلاب المستويات العليا (الانفتاح الذهني)

نسبة الشيوع ٣٤,٤٤

الجنس الكامن ٣,٦٩

نسبة التباين ٩,٢٠٠

م	رقم العبارة	المعبارات	نسبة التشيع
١	١٦	فكرة التفكير المجرد غير مقبولة لدى	٠,٦١
٢	٣٨	لا أبدو راضياً عندما أفكر	٠,٥٦
٣	١٧	أميل إلى التفكير والدراسة والتأمل	٠,٥٤
٤	٢	أعتقد أنني بالتفكير الجيد أحقق أهدافي في الحياة	٠,٤٣
٥	١	استمتع حقاً بأعمال تستغرقني لمعالجة مشكلات ما	٠,٤٢
٦	١١	أتردد في اتخاذ قرارات هامة عقب التفكير الجيد فيها	٠,٤٢
٧	٤٣	أكتفى بإداء بعض الأعمال في أمور لا أهتم بكيفية ولا أقوم بها	٠,٤٠
٨	١٩	أفكر بجدية فقط عندما أريد في ذلك	٠,٣٩
٩	٣٦	أنجح عادةً في حل مشكلات كان من الصعب معالجتها	٠,٣٨
١٠	٣	إنني متفائل جداً بشأن استعدادي العقلية	٠,٣٨
١١	١٩	أفكر بجسدية فقط عندما أريد في ذلك	٠,٣٨
١٢	٢٣	لا أميل للأعمال المتطلبة لاستثارة الفكر	٠,٣٦
١٣	١٨	لقد وجدت أن رضائي عن الإنجازات الهامة يتطلب التفكير والجهد العقلي مني	٠,٣٣

المعنى وهو قريب من العامل الأول لدى عينة طلاب
المستويات الأولية .

والعامل الرابع والأخير لدى هذه العينة
يتضح من الجدول رقم (١٣)

ويوضح الجدول رقم (١٢) أن نسبة تباين هذا
العامل بلغت ٩,٢٠٠ والجنس الكامن له هو ٣,٩٦
ونسبة الشيوع ٣٤,٤٤ وقد أطلق على هذا العامل
الانفتاح الذهني حيث تدور عباراته حول هذا

جدول رقم (١٣)

العامل الرابع والأخير لدى عينة طلاب المستويات العليا (الحزم والإيجابية)

نسبة الشيوع ٤٢,٤٩

الجنس الكامن ٣,٤٦

نسبة التباين ٨,٠٧

٢	رقم العبارة	العبــــــــارات	نسبة التشبع
١	٣٤	لا أحب أن أكون مسئولاً عن التفكير فيما ينبغي أن أقوم به في حياتي	٠,٦٢
٢	٣٠	أفضل الفرص التي تتيح لي اكتشاف مواطن الضعف والقوة في	٠,٥٦
٣	١٣	أترك بعض الأشياء تحدث دون محاولة فهم التأثير فيها	٠,٥٥
٤	٩	يتركز تفكيري حول الأداء أكثر من الأعمال المتطلبية له	٠,٥٠
٥	٣٧	أفكر أفضل عندما يكون من حولي أكثر تكاءً	٠,٤٦
٦	٥	أخير أهداف يمكن تحقيقها من خلال جهودى العقلية الجيدة	٠,٤٢
٧	٣٨	لا أبدرافضياً عندما أفكر	٠,٣٩
٨	٧	أعتقد أنني بالتفكير الجيد أحقق أهدافي في الحياة	٠,٣٩
٩	٤٥	أستمع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً في حلها	٠,٣٨
١٠	١٩	أفكر بجدية فقط عندما أرتقب في ذلك	٠,٣٣
١١	٣٣	أتوقع وأجنب مواقف التفكير العميق في بعض الأمور	٠,٣٢
١٢	٣٥	أفضل مراقبة برامج الحفلات التعليمية (دون مشاركة ما)	٠,٣٢
١٣	١١	أتردد في اتخاذ قرارات هامة عقب التفكير الجيد فيها	٠,٣٢
١٤	٣١	أشعر بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مجيدة	٠,٣١

ثم تنتقل بعد ذلك إلى عينة أساتذة الجامعة حيث نجد أنه تم استخلاص أربعة عوامل أيضاً لمكونات الحاجة إلى المعرفة . وقد حصلت هذه العوامل على نسبة ٤٢,٩٦ من التباين الارتباطي كما تفوق جميع عواملها في جذرها الكامن الواحد الصحيح ويمكن استعراضها فيما يلي :

العامل الأول لدى عينة أساتذة الجامعة ويتضح هذا العامل من الجدول رقم (١٤) .

وبلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن نسبة تباين هذا العامل ٨,٠٧ وجذره الكامن يفوق الواحد الصحيح (٣,٤٦) ونسبة الشيوع بلغت ٤٢,٤٩ ويمكن أن يطلق على هذا العامل مسمى الحزم والإيجابية حيث تدور عباراته حول هذا المعنى وهو قريب في معناه إلى حد ما من العامل الرابع في عينة طلاب المستويات الأولية وإن اختلف في بعض تفاصيله .

جدول رقم (١٤)

العامل الأول لدى عينة أساتذة الجامعة (الانفتاح الذهني)

نسبة التباين ١١,٦٦

الجدول الكامن ٥,٠١٢

نسبة الشيوخ ١١,٦٦

٢	رقم العبارة	العبـــــــــــــــــارات	نسبة التثبع
١	٦	عندما اقرأ شيئاً ما ولا افهمه أضعه جانباً وأنساه	٠,٧٦
٢	٤٣	اكتفى بأداء بعض الأعمال في أمور لا أهتم بكيف ولا أقوم بها	٠,٥٩
٣	٢٩	لا أحب تحمل المسؤولية في المواقف المتطلبة للتفكير الكثير	٠,٥٩
٤	٢٨	يؤدي زيادة التفكير إلى الوقوع في الأخطاء	٠,٥٦
٥	٣٦	أصبح عادة في حل مشكلات كان من الصعب معالجتها	٠,٥٥
٦	٢٦	أفضل التحدث عن الحلول الممكنة للمشكلات أكثر من التحدث عما يقوم المشاهير به	٠,٥٤
٧	٢٥	أفضل التفكير المرحلي	٠,٥٢
٨	٤٥	استمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً في حلها	٠,٥٢
٩	٤٠	أفضل التعامل مع المشكلات المعقدة من السهلة	٠,٤٩
١٠	١٠	تعلمني لأساليب جديدة في التفكير لا يحقق لي شيئاً يذكر	٠,٤٩
١١	١١	أتردد في اتخاذ قرارات هامة عقب التفكير الجيد فيها	٠,٤٦
١٢	٣١	أفزع بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مجهدة	٠,٤١
١٣	٣٠	أفضل الفرص التي تتيج لي اكتشاف مواطن الضعف والقوه في	٠,٣٩
١٤	٣٥	أفضل مراقبة برامج الحفلات التعليمية (دون مشاركة ما)	٠,٣٨
١٥	٨	لا أفكر عادة في مشكلات وجدها الآخرون صعبة	٠,٣٧
١٦	١٢	لا أستمركثيراً في التفكير المتروى لبعض الأمور ولو كانت مؤثرة في	٠,٣٦
١٧	٢١	أحب الأعمال المتطلبة لتفكير أقل طاملاً كنت مخبراً إياها	٠,٣٤
١٨	٢٠	لا أستطيع أن أفكر جيداً تحت أى ضغط ما	٠,٣٣
١٩	٥	أتخير أهداف يمكن تحقيقها من خلال جهودى العقلية الجيدة	٠,٣٣

ومن الجدول رقم (١٤) يتضح أن هذا العامل قد حصل على نسبة تباين ١١,٦٦ وجرده الكامن يفوق الواحد الصحيح ٥,٠١٢ كما كانت نسبة شيوخه ١١,٦٦ ويمكن أن نطلق على هذا العامل مسمى الانفتاح الذهني ، حيث تدور عباراته حول

هذا المعنى وهو قريب الشبه وإن كان له تميز خاص بالعامل الأول لدى عينة المستويات الأولية وبالعامل الثالث لدى عينة طلاب المستويات العليا . أما العامل الثاني فيتضح في الجدول رقم (١٥) .

جدول رقم (١٥)

العامل الثانى لدى عينة أساتذة الجامعة (الانفتاح الذهني)

نسبة الشيوع ٢٣,٥٧

النسبة الكامن ٤,٩٠٢

نسبة التباين ١١,٤٠٠

٢	رقم العبارة	العبارة	نسبة التشيع
١	٣	إننى متفائل جداً بشأن استعداداتى العقلية	٠,٩١
٢	٣٣	أتوقع وتجنب مواقف التفكير العميق فى بعض الأمور	٠,٩١
٣	٤٤	قد يكون الجهل راحة	٠,٧٨
٤	٢٢	أفضل المشروعات القصيرة الأمد من الأخرى	٠,٥٦
٥	٤١	أفضل معرفة حل المشكلات ببساطة أكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٥٣
٦	٣٠	أفضل الفرص التى تتيج لى اكتشاف مواطن الضعف والقوة فى	٠,٥٣
٧	٤٠	أفضل التعامل مع المشكلات المعقدة من السهلة	٠,٤٧
٨	١٧	أميل إلى التفكير والدراسة والتأمل	٠,٤١
٩	٤	أفضل من الأعمال العقلية ما هو أقلها حاجة للتفكير	٠,٣٧
١٠	٣٤	لا أحب أن أكون مسئولاً عن التفكير فيما ينبغي أن أقوم به فى حياتى	٠,٣٦
١١	١١	أتردد فى اتخاذ قرارات هامتها فالتفكير الجيد فيها	٠,٣٤
١٢	٢١	أحب الأعمال التطلية لتفكير أقل طاملاً كنت مخبراً إياها	٠,٣١
١٣	٤٣	أكتفى بإداء بعض الأعمال فى أمور لا أهتم بكيف ولما أقوم بها	٠,٣١
١٤	٨	لا أفكر عادة فى مشكلات وجهدها الآخرون صعبة	٠,٣٠

هذا المعنى أو المحتوى وهو قريب فى بعض جوانبه من العامل الأول لدى عينة طلاب المستويات العليا وإن اختلف عنه وتميز فى جوانب أخرى ولعلها تبدو فى جانب الكفاءة العقلية. والعامل الثالث لدى عينة أساتذة الجامعة يبدو فى الجدول رقم (١٦).

ويتضح من الجدول السابق حصول العامل الثانى لدى عينة أساتذة الجامعة على نسبة تباين ١١,٤٠٠ وعلى جذر كامن يفوق الواحد الصحيح ٤,٩٠٢ ونسبة شيوع ٢٣,٥٧ ويمكن أن نطلق على هذا العامل مسمى الكفاءة والإنجاز العقلى حيث تحمل عباراته فى جوانبه وتدور حول

جدول رقم (١٦)

العامل الثالث لدى عينة أساتذة الجامعة (الإيجابية وتحمل المسؤولية)

نسبة الشيوع ٣٣,٣٤

الجذر الكامن ٤,٤٢

نسبة التباين ١٠,٢٩

٣	رقم العبارة	المبـسـطات	نسبة التشيع
١	٣٨	لا أبـدو راضياً عندما أفكر	٠,٧٧
٢	٢٣	لا أميل للأعمال المتطلبـة لاستثارة الفكر	٠,٧١
٣	٢٧	لا يكون للأداء الجيد فرص طيبة إلا من خلال الأشخاص الموثوق فيهم	٠,٥٩
٤	٣٤	لا أحب أن أكون مسئولاً عن التفكير فيما ينبغي أن أقوم به في حياتي	٠,٥٩
٥	٣٢	لا أحب الألعاب العقلية (القائمة على الفكر)	٠,٥٤
٦	٣٥	أفضل مراقبة برامج الحفلات التعليمية (دون مشاركة ما)	٠,٥٤
٧	١٤	أفكر بصعوبة في بعض المواقف الجديدة أو غير المألوفة	٠,٥٤
٨	١٨	لقد وجدت أن رضائي عن الإنجازات الهامة يتطلب التفكير والجهد العقلي متى	٠,٥٢
٩	٢	أعتقد أنني بالتفكير الجيد أحقق أهدافي في الحياة	٠,٤٨
١٠	٢٠	لا أستطيع أن أفكر جيداً تحت أي ضغط ما	٠,٤٨
١١	١	استمتع حقاً بأعمال تستغرقني لمعالجة مشكلات ما	٠,٤١
١٢	١٠	تلمني لأساليب جديدة في التفكير لا يحقق لي شيء يذكر	٠,٣٨
١٣	٢٨	يؤدي زيادة التفكير إلى الوقوع في الأخطاء	٠,٣٤
١٤	١٢	لا أستمـر كثيراً في التفكير المتروى لبعض الأمور ولو كانت مؤثرة في	٠,٣١

ويتضح من الجدول رقم (١٦) حصول هذا العامل على نسبة تباين ١٠,٢٩ وعلى جذر كامن يفوق الواحد الصحيح ٤,٤٢ وعلى نسبة شيوع بلغت ٣٣,٣٤ ويمكن أن نطلق على هذا العامل الإيجابية وتحمل المسؤولية حيث تدور عباراته في مجملها حول هذا المعنى وهذا العامل قريب في بعض جوانبه من العامل الرابع لدى عيني طلاب

المستويات الأولية والعليا وإن كان هناك تمييزاً في بعض الجوانب الأخرى لعلها تبدو في جانب تحمل المسؤولية لدى عينة أساتذة الجامعة وجانب الحزم لدى عينة طلاب المستويات الأولية وعينة طلاب المستويات العليا . ولعل الحزم لدى هاتين العينتين قد يعمل في بعض جوانبه قوة الشباب واندفاعه مع قلة الخبرة بحيث لا يكون هناك لديهم مثابرة

بعض القضايا والأمور الحياتية كما أنهم قد يكونون أكثر انشغالاً ببعض الأمور الحياتية والعملية التي تجعلهم يبدون كذلك .والعامل الرابع لدى عينة أساتذة الجامعة يبدو من الجدول رقم (١٧).

على بعض الجوانب فيما يبدو لدى عينة الأساتذة قدر من الحنكة والخبرة وعدم التمعج في معالجة الأمور وإن كانت قد تحمل في بعض نواحيها عدم الحزم أو الحسم أو القطع والسرعة في معالجة

جدول رقم (١٧)

العامل الرابع لدى عينة أساتذة الجامعة (التخطيط وقابلية التوقع)

نسبة الشيوع ٤٢,٩٦

الجنس الكامن ٤,١٤

نسبة التباين ٩,٦٢

٢	رقم العبارة	المبيِّنات	نسبة التشيع
١	١٧	أميل إلى التفكير والدراسة والتأمل	٠,٦٧
٢	١٦	فكرة التفكير المجرد غير مقبولة لدى	٠,٦٦
٣	٩	يتركز تفكيري حول الأداء أكثر من الأعمال المطلوبة له	٠,٦٥
٤	٣١	أشعر بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مبهمة	٠,٥٢
٥	٤١	أفضل معرفة حل المشكلات ببساطة أكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٤٩
٦	٤٢	تصورى لحل مشكلة ما يبدو أكثر أهمية مما يعتقد الآخرون حلاً لها	٠,٤٧
٧	١٥	لا أتقبل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٤٧
٨	١	استمتع حقاً بأعمال تستغرقني لمعالجة مشكلات ما	٠,٤٢
٩	٤٣	أكتفى بأداء بعض الأعمال في أمور لا أهتم بكيف ولما أقوم بها	٠,٤٠
١٠	٢٠	لا أستطيع أن أفكر جيداً تحت أي ضغط ما	٠,٣٧
١١	١١	أتردد في اتخاذ قرارات هامة عقب التفكير الجيد فيها	٠,٣٦
١٢	٥	أخير أهداف يمكن تحقيقها من خلال جهودى العقلية الجيدة	٠,٣٦
١٣	٣٠	أفضل الفرص التي تتبع لى اكتشاف مواطن الضعف والقوة في	٠,٣٥
١٤	٢٤	لا أحب أن أكون مسئولاً عن التفكير فيما ينبغي أن أقوم به في حياتي	٠,٣٤

٤٢,٩٦ وهذا العامل يمكن أن يحمل في جوانبه معنى التخطيط وقابلية التوقع حيث تحمل العبارات في مجملها وتدور حول هذا المعنى وهو

ويوضح من الجدول رقم (١٧) أن نسبة التباين لهذا العامل هي ٩,٦٢ وأن جذره الكامن يتفوق عن الواحد الصحيح ٤,١٤ وأن نسبة الشيوع هي

محتواه إلى حد ما من العامل الثانى لدى عينتى طلاب المستويات الأولى وطلاب المستويات النهائية وإن كان له تميز خاص فى بعض الجوانب يبدو من

خلال نمط وشكل وتوزيع العبارات داخل هذا العامل . وبمقارنة العوامل داخل المينات الثلاث يمكن أن نستخلص بعض الجوانب التالية :

جدول رقم (١٨)

يوضح مسمى وترتيب عوامل الحاجة إلى المعرفة لدى عينات الدراسة الثلاث

عينة أساتذة الجامعة	عينة طلاب المستويات العليا	عينة طلاب المستويات الأولى
١ - الانفتاح الذهنى	١ - الإنجاز العقلى	١ - الانفتاح الذهنى
٢ - الكفاءة والإنجاز العقلى	٢ - التخطيط وقابلية التوقع	٢ - التخطيط وقابلية التوقع
٣ - الإيجابية وتحمل المسئولية	٣ - الانفتاح الذهنى	٣ - تفضيل النظام والترتيب العقلى
٤ - التخطيط وقابلية التوقع	٤ - الحزم والإيجابية	٤ - الحزم والإيجابية

بالنظر إلى الجدول رقم (١٨) يمكن أن نلاحظ أن عامل الانفتاح الذهنى مكون أساسى لدى العينات الثلاث وإن اختلف فى الترتيب وبعض التفاصيل فكان العامل الأول لدى عينتى طلاب المستويات الأولى وعينة الأساتذة بينما كان ترتيبه الثالث لدى عينة طلاب المستويات العليا .

كما أن عامل التخطيط وقابلية التوقع يشكل أيضاً عاملاً مشتركاً فى العينات الثلاث وقد شكل العامل الثانى لدى عينتى الطلاب (المستويات الأولى، والمستويات العليا). بينما كان العامل الرابع لدى عينة الأساتذة .

وكان عامل الحزم والإيجابية مشكلاً للمكون الرابع لدى عينتى الطلاب (المستويات الأولى والمستويات العليا) بينما كان جزء الإيجابية فقط أحد مكونات العامل الثالث وإن اختلف بالطبع فى تفاصيله وتميظه عن العاملين الآخرين فى الميعتين الفرعيتين للطلاب .

وكانت هناك عوامل منفردة إلى حد ما فى المينات الفرعية فكان هناك عامل تفضيل النظام والترتيب العقلى لدى عينة طلاب المستويات الأولى. بينما كان هناك عامل الإنجاز العقلى لدى عينة طلاب المستويات العليا واشترك معه فى أحد جوانبه عامل الكفاءة والإنجاز العقلى لدى عينة الأساتذة. وبشكل عام يمكن القول من خلال العرض السابق أن هناك نوعاً من التمايز فى هذه العوامل داخل المينات الفرعية الثلاث تبدو من خلال تنظيم وترتيب هذه العوامل داخل المينات الفرعية الثلاث وكذلك نسبة التباين لدى كل منها وتشبهات العبارات داخل كل عامل من العوامل وتشكيل هذه العبارات أيضاً.

كما يمكن القول أن هناك محاوراً أساسية مشتركة بين المجموعات الثلاث تجتمع حوله ألا وهى الحاجة إلى المعرفة بمكوناتها الفرعية المختلفة، وبذلك يكون هذا الفرض أيضاً قد تحقق.

وقد أسفرت إجراءات التحليل العامل لعينة الدراسة الإجمالية (ن = ٧٩) عن وجود أربعة عوامل فرعية للحاجة إلى المعرفة يمكن تفسيرها وتتسم أيضاً بقدر جيد من المصادقية فقد كان الجذر الكامن لكل منها يفوق الواحد الصحيح وحصلت على نسبة ٥٦, ٥٥ من التباين الارتباطي. ويلاحظ من هذه العوامل الأربعة أن العامل الأول فيها حصل على نسبة ٤٢, ٨٩ من التباين الارتباطي. وكان جذره الكامن ١٨, ٤٤ مما يشير إلى مدى قوته وعموميته بحيث قد يجوز لنا أن نطلق عليه عامل عام خاصة أنه بمقارنته بالعوامل الثلاث الأخرى نجد أن هناك فرقاً كبيراً بينها فالعامل الثاني حصل على نسبة ٤, ٩١ من نسبة التباين وجذره الكامن ٢, ١١ والعامل الثالث حصل على ٣, ٩٩ من نسبة التباين وكان جذره الكامن ١, ٧٢ والعامل الرابع كان حاصلاً على نسبة ٣, ٦٦ من نسبة التباين وكان جذره الكامن ١, ٦٢. ويمكن لنا أن نستعرض هذه العوامل فيما يلي :

يتبين من جدول رقم (١٩) أن العامل الأول يمكن أن يكون عاملاً عاماً حيث كما أشرنا سلفاً يعمل نسبة عالية من التباين الارتباطي وصلت إلى ٤٢, ٩ وجذر كامن عال وصل إلى ١٨, ٤٤ بحيث فاق الواحد الصحيح بشكل كبير جداً كما كانت نسبة الشيوع لديه ٤٢, ٨٩ وقد اجتمعت حوله عدد كبير من تشعبات المبارات وصلت إلى ٣٢ عبارة من عبارات المقياس الـ (٤٥) وكلها لا تقل في تشعباتها عن نسبة ٣٠, ٠ وهي الحد الأدنى لقبول تشعبات المبارات على المقياس وفقاً لما ارتضىناه في هذه الدراسة ويمكن أن نطلق على هذا العامل

وقد اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة في هذا الشأن حيث أشارت دراسة ويبستر وكيريجلونسكى إلى بعض هذه العوامل وإن اختلفت أيضاً في ترتيبها وتكوينها حيث أشارت إلى عامل تفضيل النظام ، وعامل قابلية التوقع وعامل الحزم أو القطع وكذلك عامل الانفلاق أو الانفتاح الذهني . وكان لديها عامل آخر لم يظهر لدينا في هذه الدراسة وهو عامل عدم الاتساق مع القموض.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كاسنبيو وببتي وكاو (١٩٨٤) من عوامل الحاجة إلى المعرفة وقد تبين اختلافها في الترتيب والتنظيم باختلاف الفروق الفردية للعينات الفرعية أو مجموعات الدراسة المختلفة وإن اجتمعت حول عامل واحد يعمل معنى الحاجة إلى المعرفة.

وكذلك ما أشارت إليه دراسة اهليرنج وباركر (١٩٨٩) من وجود عوامل منظمة داخل الحاجة إلى المعرفة تدور حول معاني القدرة على معالجة المعلومات وتقدير المعلومات وحسن التعامل معها وبذل الجهد في ذلك. وأيضاً دراسة كاسنبيو وببتي وكاو ورودرجيهوز (١٩٨٦) من أن هناك عوامل لدى مرتقى الحاجة إلى المعرفة تجتمع حول معاني القدرة على التفكير ومعالجة القضايا وما يرتبط بها من معلومات.. وإلى غير ذلك من الدراسات.

نتنقل بعد ذلك إلى الفرض الرابع والذي ينص على أنه: هناك نموذج عام لعوامل الحاجة إلى المعرفة تتنظم من خلاله هذه العوامل كما يظهر ذلك لدى عينة الدراسة الإجمالية .

ويشكل محوراً أساسياً فيها وهو العامل الأول لدى
عيني طلاب المستويات الأولى وأساتذة الجامعة
والثالث لدى طلاب المستويات العليا .

مسمى الانفتاح الذهني حيث يتضمن في طياته
عباراته ومعناها العام هذا الجانب ويلاحظ أن
هذا العامل تكرر لدى العينات الفرعية الثلاث

جدول رقم (١٩)

العامل الأول لدى عينة الدراسة الإجمالية لمكونات الحاجة إلى المعرفة (ن = ٧٩) (الانفتاح الذهني)

نسبة الشيوع ٤٢,٨٩

الجنس الكامن ١٨,٤٤

نسبة التباين ٤٢,٨٩

م	رقم العبارة	العبــــــــــــــــارات	نسبة التشيع
١	١٦	فكرة التفكير المجرد غير مقبولة لدى	٠,٧٢
٢	٢١	أحب الأعمال المتطلبة لتفكير أقل طالما كنت مخبراً أيها	٠,٧٠
٣	٢٥	أفضل التفكير المرحلي	٠,٦٧
٤	٤٢	تصورى لحل مشكلة ما يبدو أكثر أهمية مما يعتقد الآخرون حالاً لها	٠,٦١
٥	٢٢	أفضل المشروعات قصيرة الأمد عن الأخرى	٠,٦٨
٦	١٤	أفكر بصعوبة في بعض المواقف الجديدة أو غير المألوفة	٠,٥٨
٧	٤٣	أكتفى بأداء بعض الأعمال في أمور لا أهتم بكيف ولما أقوم بها	٠,٥٧
٨	٣٨	لا أبدو راضياً عندما أفكر	٠,٥٤
٩	٣٦	أنجح عادة في حل مشكلات كان من الصعب معالجتها	٠,٥٢
١٠	١٩	أفكر بجديّة فقط عندما أرتب في ذلك	٠,٥١
١١	٣٤	لا أحب أن أكون مسئولاً عن التفكير فيما ينبغي أن أقوم به في حياتي	٠,٥١
١٢	١	أستمتع حقاً بأعمال تستغرقني لمعالجة مشكلات ما	٠,٥٠
١٣	١١	أتردد في اتخاذ قرارات هامة عقب التفكير الجيد فيها	٠,٥٠
١٤	٤	أفضل من الأعمال العقلية ما هو أقلها حاجة للتفكير	٠,٤٩
١٥	٢٠	لا أستطيع أن أفكر جيداً تحت أي ضغط ما	٠,٤٦
١٦	٢٧	لا يكون للأداء الجيد فرص طيبة إلا من خلال الأشخاص الموثوق فيهم	٠,٤٤
١٧	٤٠	أفضل التعامل مع المشكلات المعقدة عن السهلة	٠,٤٤
١٨	٤٥	أستمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً في حلها	٠,٤١
١٩	٣	إنني متفائل جداً بشأن استمداداتي العقلية	٠,٤٠

٢	رقم العبارة	العبــــــــــــــــارات	نسبة التوزيع
٢٠	٧	أعتر بما تنتجه أفكارى	٠,٣٩
٢١	٩	يتركز تفكيري حول الأداء أكثر من الأعمال المُطلَبة له	٠,٣٩
٢٢	٣١	أشعر بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مجهدة	٠,٣٨
٢٣	٨	لا أفكر عادة فى مشكلات وجدها الآخرون صعبة	٠,٣٧
٢٤	٢٨	يؤدى زيادة التفكير إلى الوقوع فى الأخطاء	٠,٣٧
٢٥	١٨	لقد وجدت أن رضائى عن الإنجازات الهامة يتطلب التفكير والجهد العقلى منى	٠,٣٦
٢٦	٣٣	أتوقع وأتجنب مواقف التفكير العميق فى بعض الأمور	٠,٣٤
٢٧	٦	عندما أقرأ شيئاً ما ولا أفهمه أضمه جانباً وأنساه	٠,٣٣
٢٨	١٠	تعلسى لأساليب جديدة فى التفكير لا يحقق لى شيئاً يذكر	٠,٣٢
٢٩	١٥	لا أقبّل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٣٢
٣٠	٢٣	لا أميل للأعمال المُطلَبة لاستثارة الفكر	٠,٣٢
٣١	٢٩	لا أحب تحمل المسئولية فى المواقف المُطلَبة للتفكير الكثير	٠,٣٢
٣٢	٤١	أفضل معرفة حل المشكلات ببساطة أكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٣٢
٣٣	١٧	أميل إلى التفكير والدراسة والتأمل	٠,٣١

أما العامل الثانى فيتضح من الجدول رقم (٢٠) حيث إنه قد حصل على نسبة تباين ٤,٩١ وجذر كامن يفوق الواحد الصحيح ٢,١١ ونسبة الشيوخ كانت ٤٧,٧٠ . ويمكن أن نطلق على هذا العامل مسمى (التخطيط وقابلية التوقع) حيث تدور عباراته فى معناها حول هذا المعنى. وهذا العامل تجده مشتركاً لدى العينات الفرعية الثلاث أيضاً وقد شكل العامل الثانى لدى عینتى الطلاب والعامل الرابع لدى عينة الأساتذة.

ولعل هذه النتيجة تتفق على ما توصلت إليه دراسة كامبـيـو وبـيـتى وكـاو (١٩٨٤) من إجماع معظم عبارات المقياس حول عامل عام واحد وقد وصلت عدد العبارات إلى ٢٤ عبارة متشعبة بهذا العامل وهى قريبة مما توصلت إليه الدراسة الحالية (٣٣ عبارة) وقد أطلق عليه مُعدى الدراسة للمقياس المختصر أو العامل العام للحاجة إلى المعرفة (NCS) .

جدول رقم (٢٠)

العامل الثانى للحاجة إلى المعرفة لدى العينة الإجمالية (التخطيط وقابلية التوقع)

نسبة الشيوع ٤٧,٧٠

الجنس الكامن ٢,١١

نسبة التباين ٤,٩١

٣	رقم العبارة	العبــــــــــــــــارات	نسبة التشيع
١	١٣	أترك بعض الأشياء تحدث دون محاولة فهم التأثير فيها	٠,٧٥
٢	٩	يتركز تفكيرى حول الأداء أكثر من الأعمال المتطلبية له	٠,٧٠
٣	١٠	تعلمى لأساليب جديدة فى التفكير لا يحقق لى شيئا يذكر	٠,٦٩
٤	٦	عندما أقرأ شيئا ما ولا أفهمه أضعه جانبا وأساء	٠,٦٦
٥	٣٧	أفكر أفضل عندما يكون من حولى أكثر ذكاء	٠,٦٥
٦	٣٢	لا أحبذ الألعاب العقلية (القائمة على الفكر)	٠,٦٥
٧	١٧	أميل إلى التفكير والدراسة والتأمل	٠,٥٣
٨	٢	أعتقد أننى بالتفكير الجيد أحقق أهدافى فى الحياة	٠,٥٣
٩	٢٠	لا أستطيع أن أفكر جيدا تحت أى ضغط ما	٠,٥١
١٠	٥	أؤخير أهداف يمكن تحقيقها من خلال جهودى العقلية الجيدة	٠,٤٩
١١	٧	أهتز بما تنتجه أفكارى	٠,٤٨
١٢	١	استمتع حقاً بأعمال تستغرقنى لمعالجة مشكلات ما	٠,٤٧
١٣	١١	أتردد فى اتخاذ قرارات هامصعب التفكير الجيد فيها	٠,٤٧
١٤	٢٦	أفضل التحدث عن الحلول الممكنة للمشكلات أكثر من التحدث عما يقوم المشاهير به	٠,٤٤
١٥	٤١	أفضل معرفة حل المشكلات ببساطة أكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٤١
١٦	٤٥	استمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً فى حلها	٠,٤٠
١٧	٢٧	لا يكون للأداء الجيد فرص طيبة إلا من خلال الأشخاص المولوق فيهم	٠,٣٩
١٨	١٩	أفكر بجدية فقط عندما أرىغب فى ذلك	٠,٣٧
١٩	٤٢	تصورى لحل مشكلة ما يبدو أكثر أهمية مما يعتقده الآخرون حلاً لها	٠,٣٧
٢٠	٣٤	لا أحب أن أكون مسئولاً عن التفكير فيما ينبغى أن أقوم به فى حياتى	٠,٣٦
٢١	٤	أفضل من الأعمال العقلية ما هو أقلها حاجة للتفكير	٠,٣٥
٢٢	١٨	لقد وجدت أن رضائى عن الإنجازات الهامة يتطلب التفكير والجهد العلقى منى	٠,٣٣
٢٣	٢٣	لا أميل للأعمال المتطلبية لاستشارة الفكر	٠,٣٣
٢٤	٣	إننى متفائل جداً بشأن استعداداتى العقلية	٠,٣٢
٢٥	١٥	لا أقبول بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التوفيق	٠,٣١
٢٦	٣١	أشعر بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مبهمة	٠,٣١
٢٧	٣٥	أفضل مراقبة برامج الحفلات التعليمية (دون مشاركة ما)	٠,٣٠

أما العامل الثالث فيمكن ملاحظته من الجدول رقم (٢١)

جدول رقم (٢١)

يوضح العامل الثالث لدى العينة الإجمالية (الكفاءة والإنجاز)

نسبة الشيوخ ٥١,٧٩

الجنس الكامن ١,٧٢

نسبة التباين ٣,٩٩

رقم العبارة	العبارة	نسبة التشيع
١	٤٤ قد يكون الجهل راحة	٠,٧٦
٢	٢٦ أفضل التحدث عن الحلول الممكنة للمشكلات أكثر من التحدث عما يقوم المشاهير به	٠,٦٣
٣	٣٣ التوقع وانجنب مواقف التفكير العميق في بعض الأمور	٠,٥٩
٤	٣٦ النجاح عادة في حل مشكلات كان من الصعب معالجتها	٠,٥٩
٥	١٢ لا أستمع كثيراً في التفكير المتروى لبعض الأمور ولو كانت مؤثرة في	٠,٥٥
٦	٣ إنني متعائل جداً بشأن استعداداتي العقلية	٠,٥٢
٧	٣٠ أفضل الفرص التي تتيح لي اكتشاف مواطن الضعف والقوة في	٠,٥١
٨	١٥ لا أقبّل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٥٠
٩	٨ لا أفكر عادة في مشكلات وجهها الآخرون صعبة	٠,٥٠
١٠	٤١ أفضل معرفة حل المشكلات ببساطة أكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٤٩
١١	٢٩ لا أحب تحمل المسؤولية في المواقف المتطلبة للتفكير الكثير	٠,٤٧
١٢	٣١ أضرع بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مجهدة	٠,٤٦
١٣	٤ أفضل من الأعمال العقلية ما هو أقلها حاجة للتفكير	٠,٤٢
١٤	٢٣ لا أميل للأعمال المتطلبة لاستشارة الفكر	٠,٤٠
١٥	٣٧ أفكر أفضل عندما يكون من حولي أكثر ذكاءً	٠,٣٩
١٦	٦ عندما أقرأ شيئاً ما ولا أهتمه أضعه جانباً وإنساه	٠,٣٨
١٧	٣٨ لا أهدو راضياً عندما أفكر	٠,٣٦
١٨	٤٥ أستمع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً في حلها	٠,٣٥
١٩	١٠ تعلمي لأساليب جديدة في التفكير لا يحقق لي شيئاً ينكر	٠,٣٣
٢٠	٧ اعتز بما تنتجه أفكارى	٠,٣١
٢١	٢٢ أفضل المشروعات قصيرة الأمد عن الأخرى	٠,٣١
٢٢	١٩ أفكر بجدية فقط عندما أرتقب في ذلك	٠,٣٠
٢٣	٢١ أحب الأعمال المتطلبة لتفكير أقل طاقاً كنت مغيهاً إياها	٠,٣٠

حيث يتبين من جدول رقم (٢١) حصول هذا العامل على نسبة تباين ٩٩,٣ وجذر كامن يفوق الواحد الصحيح ١,٧٢ ونسبة شيوع ٥١,٧٩ وقد أطلق على هذا العامل مسمى الكفاءة والإنجاز العقلى حيث تدور عباراته فى محتواها حول هذا المعنى. ويلاحظ أن هذا العامل يتشكل فى العينات

الفرعية كاملاً ثانى فى عينة الأساتذة . وفى جزء منه وهو الإنجاز العقلى كاملاً أول فى عينة طلاب المستويات العليا وقد يبدو أيضاً فى جزئية منه فى العامل الثالث لدى طلاب المستويات الأولية (الترتيب العقلى). أما العامل الرابع فيبدو من خلال جدول رقم (٢٢).

جدول رقم (٢٢)

يوضح العامل الرابع لدى العينة الإجمالية (الحزم والإيجابية)

نسبة الشيوع ٥٥,٥٥

الجذر الكامن ١,٦٢

نسبة التباين ٣,٧٦

٣	رقم العبارة	المعبارات	نسبة التشيع
١	٢٨	يؤدى زيادة التفكير إلى الوقوع فى الأخطاء	٠,٧٣
٢	٥	التخير أهداف يمكن تحقيقها من خلال جهودى العقلية الجيدة	٠,٦٢
٣	٣٥	أفضل مراقبة برامج الحفلات التعليمية (دون مشاركة ما)	٠,٥٣
٤	٤٥	استمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً فى حلها	٠,٥١
٥	٣٣	أتوقع وأتجنب مواقف التفكير العميق فى بعض الأمور	٠,٤٨
٦	١٥	لا أقبل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٤٦
٧	٢	أعتقد أننى بالتفكير الجيد أحقق أهدافى فى الحياة	٠,٣٩
٨	٤٢	تصورى لحل مشكلة ما يبدو أكثر أهمية مما يمتلكه الآخرون حلاً لها	٠,٣٨
٩	٣٠	أفضل الفرص التى تتيح لى اكتشاف مواطن الضعف والقوة فى	٠,٣٣
١٠	٢٦	أفضل التحدث عن الحلول الممكنة للمشكلات أكثر من التحدث عما يقوم الشاهير به	٠,٣٣

ويتضح من جدول رقم (٢٢) حصول هذا العامل على نسبة ٣,٧٦ من التباين وجذر كامن يفوق الواحد الصحيح ١,٦٢ ونسبة الشيوع كانت ٥٥,٥٥ .

ويمكن أن نطلق على هذا العامل مسمى الحزم والإيجابية وهذا العامل يشكل أيضاً العامل الرابع لدى عيني الطلاب (السنوات الأولية والسنوات

العليا) ويتشابه مع مكوناتها كما يشكل جزءاً من مكونات العامل الثالث ويتشابه معه لدى عينة الأساتذة وذلك من حيث عنصر الإيجابية .

ومن العرض السابق يمكن القول أن الفرض الرابع للدراسة الحالية قد تحقق أيضاً حيث أمكن استخلاص مجموعة من العوامل الفرعية لدى عينة الدراسة الإجمالية تشكل فى مجملها مكونات

عبر البلدان الأخرى أنها تشكل نموذجاً عاماً وإن اختلف في التفاصيل وترتيب المكونات باختلاف الفروق الفردية لدى عينات الدراسات المتعددة وطبيعة الدراسة فيها ومحدداتها المختلفة .

ولكن في النهاية تعد هذه المكونات نموذجاً قابلاً للتحقق والمقارنة عبر الدراسات المتباينة كما يشكل ويعطى مصداقية لأداة الدراسة وشواهد إضافية لصديق هذه الأداة ومدى قدرتها على التنبؤ والتميز وفقاً للفروق الفردية والعينات الفرعية .

الحاجة إلى المعرفة وهي تتركز وتتمحور في أهميتها حول العامل الأول ويليه في الأهمية العوامل الثلاث الأخرى وهذه العوامل تعد مكونات للحاجة المعرفية وتتشكل لدى عينات الدراسة الفرعية وتتظم لديها بأشكال متباينة وفقاً للفروق الفردية فيما بينها . ولابد من القول هنا أن هذه العوامل بالطبع محكومة بطبيعة الدراسة وحدودها وحدود العينات الفرعية فيها وخلفياتها الاجتماعية والثقافية والفكرية وإن كانت بالطبع تشكل نموذجاً للحاجة إلى المعرفة بمكوناتها المختلفة ثبت من الأطر النظرية ومن المقارنات المختلفة بالدراسات

المراجع العربية

١ - إدوارد ج . موراي (ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة)
(١٩٨٨) الدافعية والانتقال . القاهرة . دار الشروق .

٢ - جون ب . ديكسون (ترجمة شعبة الترجمة
باليونسكو) (١٩٨٧) . العلم والمشتغلون بالبحث العلمي
في المجتمع الحديث . الكويت . عالم المعرفة . العدد
١١٢ . إبريل / نيسان .

٣ - ريتشارد م . سوين (ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة)

٤ - صفوت قرج (١٩٨٠) التحليل العاملي في العلوم
السلوكية . القاهرة . دار الفكر العربي .

٥ - محمد عودة محمد ، كمال إبراهيم مرسى (١٩٨٦) .
الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام . ط ٢ .
الكويت . دار القلم .

المراجع الأجنبية

- 6- Ahlering, R. F. (1987) Need For Cognition, Attitudes & the 1984 presidential Election. *Journal of Research in personality*, 21,100-102.
- 7-Ahlering R. F. & Parker, L. D. (1989). Need For Cognition as Amodretor of the primary Effect. *Journal of Research in Personality*, 23, 313-317
- 8-Bandura, A & Cervone, D. (1986). Differential Eengagement of self Reactive influences in ognitive , motivation. *Organizational Behavior & Human Decision process*, 38, 92- 119. in Bandura, A (1989).
- 9-Bandura, A (1989). Human Agency in Social Cognitive theory. *American Psychologist*, sep., 44, 9, 1175 - 1184 .
- 10-Cacippo, J.T & Petty, R.E. (1980). Sex Differences in influenceability. toward specifiing the underlying process. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 6, 651 - 656 .
- 11-Cacippo, J.T & Petty, R.E (1982) The Need for cognition. *Journal of Personality & Social Psychology*, 42, 1 , 116 - 131.
- 12-Cacipo, J.T, Petty, R, E & morris, K. J (1983) Effects of Need for cognition on message Evaluation, Recall and persuasion. *Journal of Personality & Social Psychology*, 45, 805 - 818.
- 13-Cacippo, J.T, Petty, R.E & Kao, C.F. (1984). The Efficient Assessment of Need for Cognition. *Journal Of Personality Assessment*, 48, 3, 306 - 311 .
- 14-Cacippo, J.T, Petty, R.E, Kao, C.F & Rodriguez, R. (1986). Central & peripheral Router to personality: An Individual differences perspective. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51,1032 - 1043.
- 15-Dijksterhus, A, Knippenberg, V, Kruglanski, A.W & schaper, C. (1986). motivated social Cognition: Need For Closure Effects on memory and judgment. *Journal of Exprement of Social Psychology*, 32, 254 - 270 .
- 16-Haugtvedt, C. P & Petty, R. E (1992). Personality and persuasion: Need for cognition moderates the persisience and Resistance of Attitude change. *Journal of Personality & Social Psychology*, 63, 2, 308 - 319.
- 17-Heppner, P.P, Reeder, B.L & Larson, L.M (1983) Cognitive variables Associated with personal problem Solving Appraisal- implication for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30,537 -545.
- 18-Katz, D (1960) The Functional Approach to the study of Attitude. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163 - 204.
- 19-Kruglanski, A.W, Peri, N & Zakai, D (1991). Interactive Effects of Need for closure & Initial confidence on social information seeking. *Social Cognition*, 9, 127 - 148 .
- 20-Lazarus, R. S. (1991) Cognition and motivation in Emotion. *American Psychologist*, Apr., 46, 4, 352 - 367 .
- 21-Lazarus, R.S (1991) progress on cognition motivational - Relational Theory of Emotion. *American Psychologist*, Aug., 46, 8, 819 - 834.
- 22-Neuberg, S.I & Neusom, J (1993) Individual Differences in chronic motivation to simplify need for strcture and social cognitive processing *Journal of Personality & Social Psychology*, 65 - 113 - 131. .

23-Olson, K, Camp, C & Fuller, D (1984) Curiosity and Need for cognition. Psychological Reports, 54, 71 - 74.

24-Thompson, E.P, chaiken, S & Hazlewood, J.D (1993) Need for Cognition and Desire for control as moderators of Extrinsic Reward Effects: A person X Situation Approach to the study of intrinsic motivation. Journal of Personality & Social Psychology, 64, 6, 987 - 999.

25-Watt, J.D & Blanchard, M. J (1994) Boredom proneness and the Need for

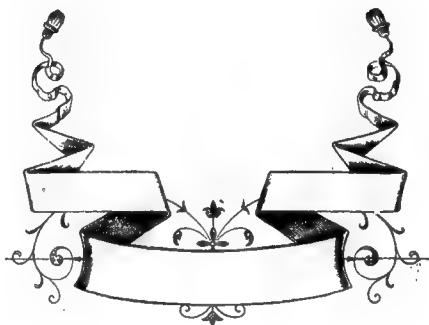
cognition. Journal of Research in Personality, 28, 44, 44 - 51 .

26-Waller, J.E (1994) Dual - Processing in Value Self - Confrontation : the Role of Need for cognition. Journal. of Social Issues , 50, 4, 175 - 188 .

27-Webster, D.M & Kruglanski, A (1994) Individual Differences in Need for cognitive closure. Journal of personality & Social Psychology, 67, 6, 1049 - 1062.

28-Wyer, R. S & Carleton, D.E (1979) Social cognition inference, and attribution Hillsdale, N. J. : Erlbaum .





مقدمة

لننظرنا إلى الفرد والبيئة المحيطة به لوجدنا أن هذه البيئة عبارة عن مجموعة من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات هي المؤسسات المختلفة، وهذه العلاقات والتفاعلات تحكمها مجموعة من المحركات مثل: الحاجات الشخصية، والمصالح المتبادلة، والقيم، والمعايير والأنظمة والقوانين. إضافة إلى مشاعر وعواطف أطراف هذه العلاقات والتفاعلات (جولان، ١٩٩٥).

الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من الفلسطينيين من سكان محافظة الخليل

د. تيسير عبد الله
كلية الآداب - قسم علم النفس
جامعة القدس - فلسطين

السيد يوسف أبو فارة
جامعة القدس المفتوحة - فلسطين

وهذه العواطف والمشاعر التي تحملها أطراف العلاقات الاجتماعية لها دور في تحديد اتجاهاتهم ومشاعرهم نحو بعضهم؛ وبالتالي تحدد طبيعة هذه العلاقات، إضافة إلى أن هذه العواطف والمشاعر تلعب دوراً في التأثير على فهم الإنسان لنفسه وللاخرين، وإن سيطرة فرع معين من العواطف والمشاعر على الإنسان تؤثر على اتجاهه بحيث لا يرى الأشياء والأحداث إلا من خلال هذا الاتجاه؛ وهذه العواطف تشمل في طياتها مشاعر الحب، والكراهة، والاحترام، والحق، والثقة بالنفس، وتقسم عواطف الآخرين، وتقسم جوانب القوة والضعف لدينا، والتعاطف مع الآخرين، وإدارة علاقاتنا، والإقناع وغيرها من المشاعر والعواطف (العتيبي، ٢٠٠٣).

وهذه المشاعر والعواطف تلعب دوراً في مدى النجاح في جوانب الحياة المختلفة، إضافة إلى أن فهمنا لمشاعرنا وعواطفنا قد يحمينا من الكثير من المشاكل النفسية التي قد تنجم عن الفهم الخاطيء والمواجهة الخاطئة لهذه المشاعر والعواطف، والمبالغة في مشاعرنا وعواطفنا الناجمة كردة فعل للمواقف والأحداث المختلفة قد تؤدي إلى حالة نفسية قد تصل إلى حد المرض النفسي، كالقلق، والخوف غير المبرر، أو الكراهة المعممة، والصورة النمطية ذات الطابع العاطفي الذي تحكمه المشاعر (جولمان، ١٩٩٥).

وهذا الفهم والإدراك للمشاعر والعواطف والقدرة على التحكم بهذه العواطف والمشاعر اصطلاح على تسميته بالذكاء العاطفي والذي يرى فيه (العتيبي، ٢٠٠٣)؛ (جولمان، ١٩٩٥) بأنه يعلمنا

كيف تغير من أنماط تفكيرنا، ومن طريقة نظرنا إلى الأمور بحيث يولد في أنفسنا أكبر قدر ممكن من المشاعر الايجابية، وأن الإنسان الذكي عاطفياً هو الذي لا يتجاهل عواطفه ولا يكتبتها، وإنما يحاول فهمها والتعامل معها بطريقة ايجابية وخلاقية، لأن كبت هذه المشاعر والعواطف يؤدي بالإنسان إلى مزيد من التوتر والاحتقان وينعكس سلباً على صحته النفسية، والجسدية، وعلاقاته الاجتماعية.

والذكاء العاطفي مهم في مختلف جوانب الحياة، ومن هذه الجوانب الجانب التعليمي، وفي هذا يرى خليل سعادة (٢٠٠٤) أن أهمية الذكاء العاطفي واضحة في العديد من مجالات الحياة المختلفة التي تبين أن العواطف الصحية السليمة هامة لعملية التعلم الفعال، وأن من أهم عناصر نجاح الطلاب في العملية التعليمية هو فهمهم لكيفية التعلم، وأن العناصر الرئيسة لهذا الفهم هي الثقة، والاستطلاع، والقصد، وضبط الذات، والانتماء، والقدرة على التواصل، والقدرة على التعاون، وكذلك يرى أن الذكاء العاطفي متنبه جيد للنجاح في المستقبل أكثر من الوسائل التقليدية مثل المعدل التراكمي، ومعامل الذكاء، مما أدى إلى اهتمام الشركات الكبرى والجامعات والمدارس بالذكاء العاطفي.

ومن هذا المنطلق يمكن ملاحظة العلاقات المتبادلة بين التفكير والشعور، فطريقة التفكير التي تسيطر علينا تخلف لدينا نمط معين من المشاعر، وإذا ما تغير هذا النمط من التفكير تتغير هذه المشاعر، فالإنسان البائس لا يرى إلا الشق

الانتباه إلى موضوع الذكاء العاطفى وأهميته فى حياتنا اليومية، وأن فهمنا لمواقفنا ومشاعرنا فى المواقف المختلفة سيكون له تأثير كبير فى الصحة العامة لحياتنا اليومية، وكذلك تفهمنا لمشاعرنا، وعواطفنا، وأهدافنا قد يلعب دوراً كبيراً فى رضانا عن حياتنا ونجاحنا فيها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشترك الناس فى الكثير من المشاعر والعواطف التى يمربون بها عما يدور بداخلهم عن الأحداث والمواقف المختلفة ويمربون بها عما يجول بداخلهم نحو الآخرين، ولكلهم يختلفون فى هذه المشاعر من حيث القوة فى التعبير عنها وطريقة التعبير عنها. وعندما يكون الإنسان متفهماً ومدرِكا لمواقفه ومشاعره يستطيع أن يتبنى السلوك الملائم والسليم حسب المواقف التى يتعرض لها، إضافة إلى أنه تصبح لديه القدرة على مواجهة ما قد يواجهه من مظاهر الخوف والقلق التى قد تنجم عن الأحداث والمواقف التى يتعرض لها الإنسان، والقدرة على ملاحظة عواطف ومشاعر الآخرين تساعد الفرد على تفهم الآخرين بالصورة الصحيحة والسليمة، وبالتالي تساعده على إقامة علاقات سليمة وقوية مع الآخرين.

ولكن ماذا لو أن الأمور اختلطت على الفرد فلم يعد يستطيع التمييز بين عواطفه، ولم يعد قادر على التعبير العاطفى المناسب للأحداث والأمور التى يتعرض لها، وإلى ماذا سيؤدى هذا الخلط فى فهم المشاعر والتحكم فيها، وهل سيؤثر هذا على صحته النفسية والاجتماعية والجسدية؟ وهل سيؤدى إلى خلل فى علاقات الفرد مع الآخرين؟

المظلم من الحياة أما الإنسان المتفائل الذى يحدوه الأمل يشاهد الصورة المشرفة من الحياة.

ويمكن القول أن التكيف مع الحياة ومع المواقف المختلفة يحتاج إلى ما هو أكثر من عامل الذكاء المعروف فكثير من الأشخاص غير الأكفاء الذين لم يستطيعوا أن يحققوا أى نجاح على المستوى الأكاديمى نجدهم حققوا نجاحات كبيرة واسعة فى حياتهم، والكثير من الذين استطاعوا أن يحققوا نجاحات أكاديمية لديهم الكثير من المشاكل فى حياتهم اليومية، ويمانون من سوء تكيف فى كثير من جوانب حياتهم، وقد تظهر هنا الكثير من التفسيرات والتعليلات لهذه الاختلافات، فقد يقول البعض أن الشخص المتعلم رغم تعليمه لم يستطع فهم الحياة، فى حين الشخص الذى فشل فى التعليم استطاع أن يفهم الحياة، وبالتالي حقق نجاحات فى جوانب حياته المختلفة، وهذا ما ذهب إلى تسميته جولان (١٩٩٥) بالذكاء العاطفى، الذى رأى فيه عاملا مهما وضروريا للنجاح فى الحياة، واعتبر قدرة الفرد على تفهم عواطفه ومشاعره وتحكمه بها، وكذلك قدرته على فهم عواطف الآخرين هى طريق النجاح فى الحياة.

أهمية الدراسة:

تأتى أهمية هذه الدراسة من حيث أنها تبحث فى مدى سيطرة الناس على مشاعرهم وتحكمهم بها وعلاقة ذلك بصحتهم العامة فى مختلف أمور حياتهم اليومية، وذلك من منطلق أن تفهم الإنسان لمشاعره ومشاعر الآخرين المحيطين به قد يلعب دورا كبيرا فى التأثير على حالته النفسية، وعلاقته الاجتماعية، إضافة إلى أن هذه الدراسة ستثير

وهل هذا الخلل في فهم الفرد لمشاعره سيؤثر على رضاه عن حياته؟ ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لدراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي، والصحة العامة، والرضا عن الحياة.

وتتمثل مشكلة الدراسة في التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة، وكذلك سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

(١) ما درجة الذكاء العاطفي ودرجة الصحة العامة لدى أفراد العينة ؟

(٢) هل هناك علاقة بين درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة والدخل الشهري لدى سكان محافظة الخليل ؟

(٣) ما مدى درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة حسب متغيرات الدراسة (العمر، الجنس، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية، مكان السكن)؟ ولتحليل هذا السؤال تم صياغة الفرضيات التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha = 0.05$ في درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل تعزى للجنس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha = 0.05$ في درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل تعزى للمستوى التعليمي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha = 0.05$ في درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل تعزى للحالة الاجتماعية

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha = 0.05$ في درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل تعزى لمكان السكن.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha = 0.05$ في درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل تعزى للممر.

محددات الدراسة:

(١) سيقصر إجراء هذه الدراسة على سكان محافظة الخليل فوق سن الثامنة عشر عام ٢٠٠٥ .

(٢) تتعدد نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة في الدراسة.

(٣) تتعدد نتائج الدراسة بمينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

(١) الذكاء العاطفي: ويمرّفه جولمان (١٩٩٥)، بأنه "القدرة على التعرف على شعورنا الشخصى وشعور الآخرين وذلك لتحفيز أنفسنا وإدارة سليمة في علاقتنا مع الآخرين".

وبينت الدراسات أن أساليب الوالدين في التعامل مع انفعالات الأبناء تتلخص في الآتي:

١- تجاهل الانفعالات كلياً، ويتعامل الآباء مع انفعالات الأبناء بأنها شيئاً غير مهم وعليهم الانتظار حتى تزول.

٢- كبت الانفعالات، وفيه يحاول الوالدان منع الأبناء من إظهار انفعالاتهم، والتعبير عن الغضب، والحزن، ويتعاملون معهم بالقسوة، والمقاب أو النقد حتى يتوقفوا عن هذه الانفعالات.

٣- استثمار الانفعالات، ويتعامل الآباء بجدية مع انفعالات أبنائهم ويساعدوهم على اكتشاف طرق إيجابية للتعامل مع هذه الانفعالات (جولمان، ١٩٩٥).

ويعتبر الأسلوب الثالث من أفضل أساليب التعامل مع الأبناء وهو تمهيد عن الوالدية الحنونة التي تعني إقامة علاقات أفضل بين الوالدين والأطفال تساعد على إقناعهم، وإرشادهم، وتعلمهم وزيادة التعاون، وخفض الغضب، والسماح لهم بأن يكونوا أنفسهم. والذكاء العاطفي (Emo- tional Intelligent (EI)، قدرة متعلمة لتحديد وفهم الانفعالات الإنسانية، والتعبير عنها بطرق مناسبة صحية وإنتاجية. ومهارات الذكاء الانفعالي هي عوامل أولية للدافعية، وبوابة الطريق للتعلم على مدى الحياة، والمستويات العليا للإنجاز والنجاح. وقد بين نيلسون (2000) Nelson، أن هناك بعض الخصائص للذكاء الانفعالي ومنها:

١- يؤثر الذكاء الانفعالي في الصحة النفسية،

ويرى المتنبهي (٢٠٠٣)، أن الذكاء العاطفي يعلمنا كيف نغير من أنماط تفكيرنا ومن طريقة نظرنا إلى الأمور بحيث تولد في أنفسنا أكبر قدر ممكن من المشاعر الإيجابية ولأطول فترة ممكنة.

٢) الصحة العامة، ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها الحالة الصحية في الجوانب المختلفة لحياة المبحوثين (سكان محافظة الخليل) والتي مروا فيها خلال شهر قبل إجراء الدراسة.

٣) الرضا عن الحياة، ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه رضا المبحوثين (سكان محافظة الخليل) عن حياتهم التي يعيشونها وعن قدراتهم وإنتاجهم.

الدراسات السابقة

يعرف الذكاء الانفعالي بأنه، قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين، ويتضمن خمسة مجالات هي: معرفة الانفعالات للفرد، وإدارة الانفعالات، ودافعية الفرد، والتعرف على انفعالات الآخرين، وإقامة العلاقات مع الآخرين. وبينت دراسات مارتنز (1997) Martinez ومالوف وسكوت (1998) Malouffond and Schutte بأن الذكاء الانفعالي من المتغيرات المتنبئة القوية لتوافق الفرد النفسي والاجتماعي وأنه مهم جداً للحياة، والتعليم، والعمل.

وأشار ستوسني (1998) Stosny، إلى أن استجابة الوالدين لأولادهم هي المسؤول الرئيس عن انفعالات الأطفال، وأن الوالدية الحنونة أسلوب يقدم الأساس الانفعالي الآمن لاكتشاف انفعالات الأطفال، ويظهر هنا تأثير الوالدين على الذكاء الانفعالي على أبنائهم.

مجتمع الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على مكان محافظة الخليل البالغ عددهم حوالى ٤٠٠ ألف نسمة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع البحث، حيث بلغ حجمها ٢٠٠ شخص موزعين على العديد من المتغيرات مثل العمر، والجنس، والمستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن، والدخل الشهري.

جدول (١)

يبين توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة

النسبة المئوية	العدد	المتغير
		الجنس
٦١	١٢٢	ذكر
٣٩	٧٨	أنثى
١٠٠	٢٠٠	المجموع
		المستوى التعليمي
٤٨,٥	٩٧	أقل من جامعي
٤٥	٩٠	جامعي
٦,٥	١٣	جامعي فاكتر
١٠٠	٢٠٠	المجموع
		العمر
٥٤	١٠٨	١٧ - ٢٧ سنة
٢٥	٥٠	٢٨ - ٣٨ سنة
١١	٢٢	أكثر من ٣٨ سنة
١٠٠	٢٠٠	المجموع
		الدخل الشهري
٣٩	٧٨	أقل من ١١٦٠ شيكل
٥٠	١٠٠	١١٦٠ - ٢١٥٠ شيكل
١١	٢٢	أكثر من ٢١٦٠ شيكل
١٠٠	٢٠٠	المجموع
		الحالة الاجتماعية
٤٤	٨٨	اعزب
٥٦	١١٢	متزوج
١٠٠	٢٠٠	المجموع
		مكان السكن
٣٠	٦٠	مدينة
٦٠,٥	١٢٠	قرية
٩,٥	١٩	مخيم
١٠٠	٢٠٠	المجموع

والجسدية، والإنجاز الشخصى، والنجاح المهني.

٢- يحتاج إلى عملية تعليم مقصود.

٣- يتكون من مهارات خاصة يمكن تعلمها وتقييمها.

٤- الذكاء الانفعالي قدرة مكتسبة ومتعلمة.

ويبين ماير وسالوفي Mayer and Salovey (1995) أن الذكاء الانفعالي يحتوى على خمسة مجالات هي:

١- معرفة انفعالات الفرد ذاته.

٢- دافعية الفرد.

٣- إدارة الانفعالات.

٤- التعرف على انفعالات الآخرين.

٥- إقامة علاقات مع الآخرين.

وتشبت دراسة Mayer et al., (2001)، بأن المراهقين ذوى الذكاء الانفعالي المرتفع كانوا أفضل في تحديد انفعالاتهم وانفعالات الآخرين ولديهم دافعية وصحة نفسية أفضل من المراهقات الإناث.

وأجرى أوستن Austin et al., (2004)، دراسة حول الشخصية والصحة النفسية والذكاء العاطفي. أجريت الدراسة على عينة من ٥٠٠ كندي، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الرضا عن الحياة والذكاء العاطفي، وكانت المتغيرات التي تتناسب والصحة النفسية من خلال معامال الانحدار هي الذكاء العاطفي لدى الفرد.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لهذه الدراسة.

أدوات الدراسة :

تم استخدام ثلاثة مقاييس هي:

١- مقياس الذكاء العاطفي :

والذي أسسه (Schutte et al.,1988)، وهذا المقياس مكون من ٢٢ فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث أن الدرجة العالية على هذا المقياس تعني درجة عالية في الذكاء العاطفي، ومعامل الثبات لهذا المقياس في الصورة الأجنبية بلغ ٠,٨٧، وبلغ معامل ثباته ٠,٧٨ حسب إعادة الاختبار بعد أسبوعين. وقام بترجمته إلى العربية (عبدالله، ٢٠٠٤) وبلغ معامل ثباته في الدراسة الحالية ٠,٧٧.

٢- مقياس الرضا عن الحياة :

والذي أعده (Diener et al.1985) وهو مكون من خمسة فقرات، ومعامل صدقه في الصورة الأجنبية بلغ ٠,٨٧، وبلغ معامل ثباته ٠,٨٢، وتوزع درجات المقياس ما بين ٥ درجات و٣٥ درجة، حيث الدرجة المرتفعة تعني رضا مرتفع عن الحياة ويهدف هذا المقياس إلى تقييم توافق الأشخاص مع حياتهم. وقام عبد الله بترجمة المقياس إلى العربية، وبلغ معامل ثباته في هذه الدراسة ٠,٧١.

٣- مقياس الصحة العامة

معامل ثباته في الدراسة الحالية ٠,٩٠، والدرجة العليا على هذا المقياس (١٢) والدنيا (٢٨).

التحليل الإحصائي :

تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، t-test، of Variance Analysis، Cronbach Alpha.

نتائج الدراسة:

أولاً - النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل" ؟.

ولتحديد درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات كما هو موضح في الجدول (٢).

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل

التفسير	العدد	المتوسط	الانحراف
درجة الذكاء العاطفي	٢٠٠	١٢٧,١	١٠,٣٥
درجة الصحة العامة	٢٠٠	٨٨,١	١٢,٦
درجة الرضا عن الحياة	٢٠٠	١٩	٥,٧٣

يتضح من الجدول (٢) أن متوسط درجة الذكاء العاطفي لدى سكان محافظة الخليل كانت مرتفعة حيث بلغت هذه الدرجة (١٢٧,١) أما درجة الصحة العامة فكانت متوسطة وبلغت (٨٨,١) وكذلك كانت درجة الرضا عن الحياة متوسطة وبلغت (١٩).

ثانياً - النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك علاقة بين درجة الذكاء العاطفي ودرجة الصحة العامة ودرجة الرضا عن الحياة والدخل الشهري لدى سكان محافظة الخليل" ؟.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين الدخل الشهري ودرجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة تم حساب معامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول (٣).

الجدول (٣)

معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين الدخل الشهري ودرجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل.

المتغير	د. الذكاء العاطفي	د. الصحة العامة	د. الرضا عن الحياة
الدخل الشهري	٠,٠٢٣٩-R ٠,٨٥١-P ٢٠٠-N	٠,٠٢٣٩ ٠,٠٠١ ٢٠٠	٠,١٨٣ ٠,٠٠٩ ٢٠٠
درجة الذكاء العاطفي		٠,٠٥٧ ٠,٤٢٢ ٢٠٠	٠,١٠٦ ٠,١٢٦ ٢٠٠

يبين الجدول (٣) أن هناك علاقة بين الدخل الشهري لسكان محافظة الخليل ودرجة الصحة العامة لديهم، حيث كانت هذه العلاقة موجبة وبلغت (٠,٢٣٩) وهي دالة إحصائية عند مستوى $\alpha = ٠,٠٠١$ وكذلك هناك علاقة بين الدخل الشهري ودرجة الرضا عن الحياة وهي علاقة

موجبة بلغت ٠,١٨٣ وهي دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ في حين لا توجد هناك علاقة بين الدخل الشهري ودرجة الذكاء العاطفي، وأيضاً : يلاحظ أنه لا توجد علاقة بين درجة الذكاء العاطفي ٠,٠٢٩ ودرجات الصحة العامة والرضا عن الحياة.

ثالثاً - النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "ما مدى وجود فروق دالة إحصائية في درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة حسب متغيرات الدراسة "٩.

ولمعرفة مدى وجود فروق دالة إحصائية في درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة حسب الجنس والمستوى التعليمي والحالة الاجتماعية ومكان السكن والممر تم حساب اختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجداول التالية:

١- النتائج حسب الجنس:

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبار Least دلالة الفروق في متوسطات درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل حسب الجنس

المتغير	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
درجة الذكاء العاطفي	ذكر	١٢٢	١٢٨,٧	٩,٩٤	٢,٨٢٥	١٩٨	٠,٠٠٥
	أنثى	٧٨	١٢٤,٥٤	١٠,٥٢			
درجة الصحة العامة	ذكر	١٢٢	٩٠,٥٢	١١,٥٩	٣,٤٠	١٩٨	٠,٠٠١
	أنثى	٧٨	٨٤,١٨	١٣,٢٢			
درجة الرضا عن الحياة	ذكر	١٢٢	١٨,٧٨	٥,٩	٠,٦٥١-	١٩٨	٠,٥١٥
	أنثى	٧٨	١٩,٣٢	٥,٤٨			

لصالح الذكور، في حين لا توجد فروق حسب الجنس في درجة الرضا عن الحياة والفرق في درجة الذكاء العاطفي كان لصالح الذكور حيث بلغ متوسط درجتهم ١٢٨، ومتوسط درجة الإناث ١٢٤، وكذلك كان الفرق في درجة الصحة العامة لصالح الذكور، حيث بلغ متوسط درجة الذكور ٩٠,٥ ومتوسط درجة الإناث ٨٤.

٢- النتائج حسب مستوى التعليم:

يبين الجدول رقم (٤) ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha = ٠,٠٠٥$ في درجة الذكاء العاطفي لدى سكان محافظة الخليل حسب الجنس لصالح الذكور، حيث ان مستوى الدلالة لقيمة $t = ٢,٨٢٥$ داله إحصائياً عند المستوى $\alpha = ٠,٠٠٥$ وكذلك هناك فروق حسب الجنس في درجة الصحة العامة عند مستوى $\alpha = ٠,٠١$ حيث ان مستوى الدلالة لقيمة $t = ٢,٤٧٠$ بلغ $\alpha = ٠,٠٠١$

الجدول (٥)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Analysis of Variance لدلالة الفروق في متوسطات درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل حسب مستوى التعليم

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	مصدر التباين	التفسير
٠,١٩٥	١,٦٤٦	٢	١٧٥,١٨	٣٥٠,٣٥	بين المجموعات	درجة الذكاء
		١٩٧	١٠٦,٤٣	٢٠٩٦٦,٣٧	داخل المجموعات	العاطفي
		١٩٩		٢١٣١٦,٧٢٠	المجموع	
٠,٠٠١	٩,٩٤٩	٢	١٤٤٩,٧١	٢٨٩٩,٣٤	بين المجموعات	درجة الصحة العامة
		١٩٧	١٤٥,٧١	٢٨٧٠٣,٨٢	داخل المجموعات	
		١٩٩		٣١٦٠٣,٢	المجموع	
٠,١٧٩	١,٧٣٥	٢	٥٦,٥٣	١١٣,١	بين المجموعات	درجة الرضا عن الحياة
		١٩٧	٣٢,٥٧	٦٤١٦,٩٣	داخل المجموعات	
		١٩٩		٦٥٢٩,٩٨	المجموع	

وهناك فروق داله إحصائياً في درجة الصحة العامة حسب المستوى التعليمي حيث ان مستوى الدلالة لقيمة $F = ٩,٩٤٩$ بلغ $\alpha = ٠,٠٠١$ وهذه الفروق كانت واضحة بين الذين لديهم تعليم جامعي والذين لديهم تعليم اقل من جامعي حيث ان متوسط درجة الصحة العامة للذين لديهم تعليم

يبين الجدول (٥) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء العاطفي ودرجة الرضا عن الحياة حسب مستوى التعليم حيث ان مستوى الدلالة لقيمة $F = ١,٦٤٦$ في درجة الذكاء العاطفي بلغ $\alpha = ٠,١٥٩$ في حين كان مستوى الدلالة لقيمة $F = ١,٧٣٥$ في درجة الرضا عن الحياة بلغ $\alpha = ٠,١٧٩$

جامعى بلغ ٨٣,٩ وللذين لديهم تعليم اقل من الفروق استخرج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية
جامعى بلغ ٩١,٥٩، وللتعرف على مصدر هذه وذلك كما هو واضح فى الجدول رقم (٦):

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية للفروق فى درجة الصحة العامة
لدى سكان محافظة الخليل تعزى إلى مستوى التعليم.

المقارنات	أقل من جامعى	جامعى	جامعى فأكثر
أقل من جامعى	—	٧,٧٤*	٠,٨٢
جامعى	—	—	٦,٩٢-
جامعى فأكثر	—	—	—

تشير المقارنات البعدية فى الجدول (٦) أن تعليم أقل من جامعى والذين لديهم تعليم جامعى
والصالح الذين لديهم تعليم أقل من جامعى. والفروق فى الصحة العامة كانت بين الذين لديهم

٣ - النتائج حسب الحالة الاجتماعية :

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار (ت) t-test لادالة الفروق فى متوسطات درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة
لدى سكان محافظة الخليل حسب الحالة الاجتماعية

المتغير	الحالة الاجتماعية	العدد	الوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
درجة الذكاء العاطفى	أعزب	٨٨	١٣٧,٤	١١,١	٠,٣٩٨	١٩٨	٠,٩٩١
	متزوج	١١٢	١٣٦,٨	٩,٨			
درجة الصحة العامة	أعزب	٨٨	٨٤,٧	١٤,٨	٣,٣١-	١٩٨	٠,٠٠١
	متزوج	١١٢	٩٠,٧	٩,٩			
درجة الرضا عن الحياة	أعزب	٨٨	١٨	٦,٠	٢,٢٩-	١٩٨	٠,٠٢٣
	متزوج	١١٢	٢٠	٥,٥			

لقيمة ت = ٠,٣٩٨ بلغ ٠,٦٩١ وهو غير دال إحصائياً، فى حين هناك فروق فى درجة الصحة العامة حسب الحالة الاجتماعية عند مستوى الدلالة $\alpha = ٠,٠٠١$ لصالح المتزوجين حيث أن

يبين الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = ٠,٠٥$ فى درجة الذكاء العاطفى لدى سكان محافظة الخليل حسب الحالة الاجتماعية، حيث أن مستوى الدلالة

لصالح المتزوجين أيضاً حيث أن مستوى الدلالة لقيمة $t = -2,29$ بلغ $0,023$ ، وبلغ متوسط درجة الرضا عن الحياة لدى غير المتزوجين $1,8$ ومتوسط درجة المتزوجين $2,0$.

٤ - النتائج حسب مكان السكن:

مستوى الدلالة لقيمة $t = -2,31$ بلغ $0,01$ ، وبلغ متوسط درجة الصحة العامة لغير المتزوجين $84,7$ ومتوسط درجة المتزوجين $90,7$ ، وهناك أيضاً فروق في درجة الرضا عن الحياة حسب الحالة الاجتماعية عند مستوى الدلالة $a = 0,05$.

الجدول (٨)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Analysis of Variance لدلالة الفروق في متوسطات درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل حسب مكان السكن

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
درجة الذكاء العاطفي	بين المجموعات	124,25	62,13	2	0,577	0,562
	داخل المجموعات	21192,47	107,58	197		
	المجموع	21316,72		199		
درجة الصحة العامة	بين المجموعات	807,7	403,9	2	2,583	0,078
	داخل المجموعات	30795,5	156,32	197		
	المجموع	31603,2		199		
درجة الرضا عن الحياة	بين المجموعات	99,6	49,8	2	1,526	0,220
	داخل المجموعات	6430,37	32,64	197		
	المجموع	6529,98		199		

الدلالة لقيمة $F = 2,583$ في درجة الصحة العامة بلغ $0,078$ ، ومستوى الدلالة لقيمة $F = 1,526$ في درجة الرضا عن الحياة بلغ $0,22$ وغير دال إحصائياً.

٥ - النتائج حسب العمر:

يبين الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $a = 0,05$ في درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل حسب مكان السكن، حيث أن مستوى دلالة لقيمة $F = 0,577$ في درجة الذكاء العاطفي بلغ $0,576$ ومستوى

الجدول (٩)

اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Analysis of Variance لدلالة الفروق في متوسطات درجات
الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة
لدى سكان محافظة الخليل حسب العمر

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
درجة الذكاء العاطفي	بين المجموعات	٥٠,٨٦	٢٥,٤٣	٢	٠,٢٣٦	٠,٥٦٢
	داخل المجموعات	٢١٢٦٥,٨٦	١٠٧,٩٥	١٩٧		
	المجموع	٢١٣١٦,٧٢		١٩٩		
درجة الصحة العامة	بين المجموعات	١٨٢٦,١٧	٩١٣,١	٢	٦,٠٤١	٠,٠٧٨
	داخل المجموعات	٢٩٧٧٦,٩٩	١٥١,١٥	١٩٧		
	المجموع	٣١٦٠٣,١٦		١٩٩		
درجة الرضا عن الحياة	بين المجموعات	١٠٥,١٢	٥٢,٥٩	٢	١,٦١٢	٠,٢٢٠
	داخل المجموعات	٦٤٢٤,٨٦	٣٢,٦١٤	١٩٧		
	المجموع	٦٥٢٩,٩٨		١٩٩		

أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = ٠,٠٥$ ، في حين يظهر الجدول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = ٠,٠١$ في درجة الصحة العامة، حيث بلغ مستوى الدلالة لقيمة $F = ٦,٠٤١$ في درجة الصحة العامة $\alpha = ٠,٠٠٢$ ، وللتعرف على مصدر هذه الفروق استخرج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (١٠).

يبين الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = ٠,٠٥$ حسب العمر في درجات الذكاء العاطفي والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل، حيث أن مستوى الدلالة لقيمه $F = ٠,٢٣٦$ في درجة الذكاء العاطفي بلغ $\alpha = ٠,٧٩$ ، ومستوى الدلالة لقيمة $F = ١,٦١٢$ في درجة الرضا عن الحياة بلغ $\alpha = ٠,٢٠٢$ ، وهما مستويان غير دالان إحصائياً حيث أنهما

الجدول رقم (١٠)
نتائج اختيار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية للفروق في درجة الصحة العامة
لدى سكان محافظة الخليل تعزى إلى العمر.

المقارنات	٢٧-١٧ سنة	٢٨-٢٨ سنة	أكثر من ٢٨ سنة
٢٧-١٧ سنة	—	٥,٧٧*	٦,٨٦-
٢٨-٢٨ سنة	—	—	١,٠٩-
أكثر من ٢٨ سنة	—	—	—

الفلسطينيين إلى ضرورة ضبط مشاعرهم وعواطفهم التي تنتج عن هذه الممارسات الإسرائيلية حتى يستطيعوا ممارسة حياتهم اليومية، وهذا ما يلاحظ من ردود أفعال المواطنين الفلسطينيين نحو الاستفزازات والإجراءات الإسرائيلية، حيث أن هذه الردود أصبحت اعتيادية لا تتأثر بهذه الاستفزازات، وهذا لا يعني خنوع السكان الفلسطينيين وإنما لقناعتهم بأن هذه الاستفزازات والإجراءات بحاجة إلى هذا النوع من ردود الفعل من أجل استمرار الحياة.

وانخفاض درجة الصحة العامة ودرجة الرضا عن الحياة يمر أيضاً عن هذا الواقع الذي يعيشه الشعب الفلسطيني، حيث أن الإجراءات التعسفية الإسرائيلية أثرت على الصحة العامة لدى هؤلاء السكان وعلى رضاهم عن حياتهم، إذ أن كثيراً من أفراد الشعب الفلسطيني أصبحوا دون عمل، وكثيراً من الأسر أصبحت غير قادرة على تأمين احتياجاتها واحتياجات أفرادها، وهذا كله يؤثر في نظرهم نحو الحياة وفي رضاهم عن واقع حياتهم. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين الدخل الشهري لسكان محافظة الخليل ودرجة الصحة

تشير المقارنات البعدية في الجدول (١٠) أن الفروق في الصحة العامة كانت بين الذين ينتمون إلى الفئة العمرية (١٧ - ٢٧) سنة، والفئة العمرية (٢٨ - ٢٨) سنة، ولصالح المنتمين إلى الفئة العمرية من (٢٨ - ٢٨) سنة.

مناقشة نتائج الدراسة :

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجة الذكاء العاطفي لدى سكان محافظة الخليل كانت مرتفعة وبلغت ١٢٧,١، في حين أن درجات الصحة العامة والرضا عن الحياة كانت متوسطة حيث بلغت درجة الصحة العامة ٨٨ ودرجة الرضا عن الحياة ١٩ على التوالي. وهذه النتائج قد تدل على واقع حال الشعب الفلسطيني حيث أنه نتيجة الوضع الذي يعيشه الشعب الفلسطيني وسكان محافظة الخليل كجزء من هذا الشعب، أصبح لديهم القدرة على التكيف مع الواقع الذي يعيشون فيه، وكذلك أصبح لديهم القدرة على التحكم في مشاعرهم وعواطفهم من أجل التكيف مع الواقع، ومع ظروف حياتهم اليومية التي يفرضها الاحتلال من خلال إجراءاته العسكرية المستمرة، وهذا أدى بالسكان

العامة لديهم، حيث كانت هذه العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $a = 0,01$ ، وكذلك هناك علاقة بين الدخل الشهري ودرجة الرضا عن الحياة وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $a = 0,01$ ، في حين لا توجد هناك علاقة بين الدخل الشهري ودرجة الذكاء العاطفي، و يلاحظ انه لا توجد علاقة بين درجة الذكاء العاطفي ودرجات الصحة العامة والرضا عن الحياة، وهذه النتائج منطقية إلى حد ما حيث أن الحالة المادية الجيدة تنعكس إيجابياً على الصحة العامة للمواطنين، وعن رضاهم عن الحياة، وأن الدخل المرتفع يوفر لأصحابه مستويات أفضل من الصحة، ويوفر لهم أكبر قدر من حاجاتهم، وبالتالي يكون رضاهم عن الحياة أكبر.

من حيث الجنس أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $a = 0,01$ في درجة الذكاء العاطفي لدى سكان محافظة الخليل، وكذلك هناك فروق حسب الجنس في درجة الصحة العامة عند مستوى الدلالة $a = 0,01$ ، في حين لا توجد فروق حسب الجنس في درجة الرضا عن الحياة، حيث أن مستوى الدلالة كان أكبر من مستوى الدلالة $a = 0,05$ وهو غير دال إحصائياً، والفرق في درجة الذكاء العاطفي كان لصالح الذكور حيث بلغ متوسط درجته ١٢٨ ومتوسط درجة الإناث ١٢٤، وكذلك كان الفرق في درجة الصحة العامة لصالح الذكور، حيث بلغ متوسط درجة الذكور ٩٠،٥ ومتوسط درجة الإناث ٨٤. وهما يتماق بالفروق في درجة الذكاء العاطفي فقد يكون هذا انعكاس

لطبيعة التربية الموجودة في المجتمع الفلسطيني التي تركز على أن الذكر هو الذي يجب أن يتحمل المسؤولية في الأسرة والحياة، وأن الأنثى هي الأضعف والواجب على الذكر أن يوفر لها احتياجاتها ويحميها، مما شكل أفكار نمطية بأن الذكر يجب أن يكون قادراً على مواجهة الحياة وقادراً على التحكم بمشاعره حتى يستطيع أن يواجه الحياة، وأن يحافظ على كرامته كرجل، وكذلك الأفكار النمطية بأن الأنثى هي الأضعف قد خلق لدى المرأة نوع من انقاعها بأنها الأضعف والأقل قدرة على التحكم بمواقفها ومشاعرها، واتخاذ القرارات ومواجهة المواقف المختلفة.

ومن حيث مستوى التعليم، أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء العاطفي ودرجة الرضا عن الحياة حسب مستوى التعليم حيث أن مستوى الدلالة كان أكبر من مستوى الدلالة $a = 0,05$ أي أنه غير دال إحصائياً، في حين هناك فروق دالة إحصائية حسب المستوى التعليمي في درجة الصحة العامة عند مستوى الدلالة $a = 0,01$ ، وهذه الفروق كانت واضحة بين الذين لديهم تعليم جامعي والذين لديهم تعليم أقل من جامعي، حيث أن متوسط درجة الصحة العامة للذين لديهم تعليم جامعي بلغ ٩٨، وللذين لديهم تعليم أقل من جامعي بلغ ٩١،٥٩.

ومن حيث الحالة الاجتماعية أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $a = 0,05$ حسب الحالة الاجتماعية في درجات الذكاء العاطفي لدى سكان محافظة الخليل، حيث أن مستوى الدلالة كان أكبر من

العمر في درجات الذكاء العاطفي والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل، حيث أن مستوى الدلالة لقيمه $F = 0,236$ في درجة الذكاء العاطفي بلغ $0,79$ ومستوى الدلالة لقيمه $F = 1,612$ في درجة الرضا عن الحياة بلغ $0,202$ ، وهي مستويات غير دالة إحصائياً حيث أنها أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ ، في حين يظهر الجدول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,01$ في درجة الصحة العامة حيث بلغ مستوى الدلالة لقيمه $F = 6,041$ في درجة الصحة العامة $\alpha = 0,003$ ، وهذه الفروق لصالح الذين هم من الفئة العمرية ما بين ٢٨-٣٨ سنة مقابل الذين هم من الفئة العمرية من ١٧-٢٧ سنة، حيث بلغ متوسط درجة الصحة العامة للذين هم من الفئة العمرية ٢٨-٣٨ سنة (٩١,٠٥)، ومتوسط درجة الذين من الفئة العمرية ١٧-٢٧ سنة (٨٢,٨٥).

وهي ضوء هذه العلاقة بين الذكاء العاطفي ومجالات الحياة المختلفة للأفراد أوضح جولمان (١٩٩٥) بأن الذكاء العاطفي شيء يمر من خلال حياتنا، ومن الضروري التعرف على انفعالاتنا المختلفة، وكيفية التمييز فيها، وكيف أنها تتحكم في حياتنا، وكيفية توجيه انفعالات الفرد في توجيه أهدافه وتجنب انفعالات الفرد كالتهور والتسرع في تحقيق الأهداف، والبشر بحاجة إلى الذكاء الإنفعالي لأنه يسمح لهم بالتعلم في العديد من المجالات مثل الثقة بالنفس، والتحكم الذاتي، والقدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين، والقدرة على إظهار الانفعالات الإيجابية في

مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ أي أنه غير دال إحصائياً، وهذا يعني أن الحالة الاجتماعية لا تعتبر عاملاً مؤثراً على الذكاء العاطفي لدى سكان محافظة الخليل. وتظهر النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصحة العامة ودرجة الرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل حسب الحالة الاجتماعية، وكانت هذه الفروق دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,001$ في درجة الصحة العامة ودالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,023$ في درجة الرضا عن الحياة، وكانت هذه الفروق في كلا الدرجتين لصالح المتزوجين، وهذه الفروق بين المتزوجين وغير المتزوجين في الصحة العامة والرضا عن الحياة يمكن إرجاعها وتعليلها بأن المتزوجين قد حققوا بعض الأهداف والحاجات التي توفر نوع من الاستقرار أكثر من غير المتزوجين.

ومن حيث مكان السكن أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ في درجات الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل حسب مكان السكن، حيث أن مستوى الدلالة كان أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ وهو غير دال إحصائياً، وانعدام الفروقات يمكن إرجاعها إلى التشابه في نمط التربية الموجود في المدينة والقرية والمخيم إضافة إلى التشابه في الوضع العام الذي يعيشه سكان المدينة والقرية والمخيم في منطقة الخليل.

وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ حسب

المواقف الصعبة الضاغطة والقدرة على إدارة الانفعالات وتحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية، ويرى الباحثان بأن الذين لديهم ذكاء انفعالياً ويتمتعون بالصحة النفسية، يظهر أثره لديهم في العديد من المجالات:

- ١- يتعلمون من خبراتهم بشكل أفضل.
- ٢- لديهم صحة نفسية أفضل ومشاكل أقل.
- ٣- مشاعرهم نحو أنفسهم أفضل.
- ٤- أقل عنفاً وأكثر تفهماً لذواتهم ولغيرهم.
- ٥- لديهم القدرة على حل الصراعات التي تواجههم في الحياة.
- ٦- لديهم علاقات اجتماعية وصدمات أكثر.
- ٧- لديهم القدرة في التحكم بالذات.

التوصيات:

- ١- إجراء المزيد من الدراسات حول الصحة العامة والرضا عن الحياة لدى الشعب الفلسطيني بهدف تحديد العوامل المؤثرة على الصحة العامة والرضا عن الحياة.

٢- العمل على إيجاد برامج لتحسين الصحة العامة لدى المجتمع الفلسطيني في كافة جوانب الصحة النفسية، والجسدية، والاجتماعية وغيرها من جوانب الصحة المختلفة من أجل الوصول إلى إنسان فلسطيني سليم قادر على الإنتاج والعطاء.

٣- العمل على تحسين الوضع الاقتصادي للمواطن الفلسطيني، وتوفير فرص العمل حتى يصبح قادراً على توفير احتياجاته ويشعر بأنه إنسان منتج وقادراً على إعالة نفسه وأسرته، وبالتالي الوصول به إلى مستوى أفضل في الرضا عن حياته التي يعيشها.

٤- الأخذ بعين الاعتبار في المناهج التربوية وفي التربية البهتية التركيز على تعليم الطلاب والأبناء أهمية المشاعر والمواقف في حياتنا اليومية وكذلك تعليمهم كيفية التصرف في المواقف المختلفة.

المراجع العربية

- ٦ - خليل سعادة (٢٠٠٤). الذكاء العاطفي بين النظرية والتطبيق، مجلة ديوان العرب، أيار، ٢٠٠٤ (مقالة).
www.diwanalarab.com/article.php?id_article=934
- ٧ - أصول النجاح في الذكاء العاطفي (مقالة).
[www.schools-in-egypt.com/arabic/parentcorner/
source/prentadvice](http://www.schools-in-egypt.com/arabic/parentcorner/source/prentadvice)
- ٨ - يوسف، رنا (٢٠٠٣). الذكاء العاطفي، مراجعة لكتاب الذكاء العاطفي نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة لهاسر المتيبي، مجلة بيان الكتب، العدد (٢٨٧)، نوفمبر، ٢٠٠٣ (مقالة).
[www.albayan.co.ae/albayan/book/2003/issue/287/
reviews/2.htm](http://www.albayan.co.ae/albayan/book/2003/issue/287/reviews/2.htm)

- ١ - جوثان، دانييل (١٩٩٥). الذكاء العاطفي. عالم المعرفة عدد ٣٦٢، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت، ترجمة، ليلي الحبال، (٢٠٠٠).
- ٢ - عيد الله، تيمسي، (٢٠٠٤). مقياس الذكاء العاطفي. دراسة غير منشورة. جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- ٣ - المتيبي، سعد بن مرزوق (٢٠٠٣). الذكاء العاطفي والقيادة الادارية. (مقالة).
www.alnoor-world.com/learn/topicbody.asp
- ٤ - العلوي، مجتبي (٢٠٠١). قراءة في كتاب الذكاء العاطفي لجولمان، مجلة النبا، العدد (٥٤). (مقالة).
www.annaba.org/nba54/qeraafekitab.htm
- ٥ - المطرف، العنود بنت عيد الرحمن (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي. (مقالة).
nafsany.com/showarticle.php?id=155

المراجع الأجنبية

- 9- Austin E., Saklofske D. II. and Egan V. (2004). Personality well-being health correlate of trait emotional intelligence . published by Elsevier Ltd, Personality and Individual Differences, 40, 213-222.
www.elsevier.com/locate/paid
- 10- Bedwell S. (2003). Emotional intelligence. Personality revisited or something else.
www.ipat.com/pdf/ejsiop2003.pdf
- 11- Diener, E., Emmons, R., Larson, R., and Griffin, S. (1985) The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49, 71-75 .
- 12- Goleman, D. (1995) Emotional intelligence. New York: Bantam Books .
- 13- Guastello S.J. and Guastello D. D. (2003). Androgyny, gender, role behavior and emotional intelligence among college students and their parents, Sex Role 49 (11) .
www.findarticles.com/cf-0/m2294/11-12_49/11163586/print.html
- 14- Heins S. History and Definition of Emotional intelligence .
EqLog/history.htm
- 15- Martinez, P. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of Personal Functioning. Imagination, Cognition and Personality, 18, 3-23.
- 16- Mayer, J. And Salovey, P. (1995). Perceiving affective content in ambiguous visual Stimuli: A component of emotional intelligence. Journal of Personality Assessment, 54, 772-781.
- 17- Mayer, J. And Others (2001). Emotional intelligence and Giftedness. Roeper Review, 23, (No. 3), 131-137.
- 18- McCormick, Marie C. Daniels and Kathryn W. (1996). The behavioral and emotional well-being of school-age children with different birth weights, pediatrics, Jan, 1996 .
www.findarticles.com/p/article/mi m0950/is n1 97/ai 17902929/print
- 19- Nelson, P. (2000) the Emotional Intelligence Profile.
<http://www.conove.com/eq/eqprofile.htm>
- 20- Petrides K.V. and Furnham A. (2000). Gender Differences and Self-Estimated Trait Emotional intelligence, Sex Role, March (2000).
www.findarticles.com/p/article/mi m2294/is 2000-march/ai-63993945/print
- 21- Sajoberg L. (2001). Emotional intelligence and life adjustment, Center for Economic psychology ,Stokholm School of Economics, Sweden, SSE/EFI Working paper series in Business Administration .No 2001:8.
- 22- Salovey, P. And Mayor, J. (1995). Emotional intelligence. New York: Basic books, Inc.
- 23- Stosny, S. (1998). Compassionate Parenting Eric. Ed. No 450875.
- 24- Schutte N.S., Schutte, E. and Malouf J.M. (2002). Emotional intelligence and Task performance. Imagination, Cognition and personality, 20, 347-354 .
- 25- Constantine M.G AND gainor K. A. (2001). Emotional intelligence and empathy.
www.eqlog/ei-art1.htm
- 26- Schutte, N., Malouf, J., Hall, E., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, D., and Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence . Personality and Individual Differences, 25, 167-177 .

اتجاهات مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض نحو الإرشاد الطلابي

د. فهد بن عبد الله الربيعه

أستاذ علم النفس المشارك

كلية التربية - جامعة الملك سعود

الرياض

مقدمة

لقد حظى الإرشاد الطلابي في المملكة العربية السعودية باهتمام بالغ من قبل المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها. وتلقى وزارة التربية والتعليم على قائمة تلك المؤسسات التعليمية، حيث أنشأت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي عام ١٤٠١هـ. وهذه الإدارة تقوم بمهام عديدة منها: اقتراح وتنظيم وتنفيذ الخدمات الإرشادية في ضوء الإطار العام لبرامج التوجيه والإرشاد ومتابعة وتقويم ذلك، والمشاركة في إعداد وتدريب وإبتهات الكوادر للعمل في مجال التوجيه والإرشاد على كافة المستويات بالتعاون والتنسيق مع الجهات المعنية، والتعاون والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة بالتوجيه والإرشاد في الوزارات والجامعات والمؤسسات المختلفة في القطاعين العام والخاص، والمساهمة في وضع الخطط المتعلقة بالبحوث والدراسات التربوية والتعليمية، واقتراح تنظيم المؤتمرات والندوات المحلية والعربية والعالمية الخاصة بالتوجيه والإرشاد الطلابي، والمشاركة في إعداد وتنظيم الاختبارات والمسابقات اللازمة للعمل في مجال الإرشاد الطلابي (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ص ١٣ - ١٤).

ومع زيادة أعداد الطلاب والطالبات في المملكة العربية السعودية - خصوصاً في المرحلتين المتوسطة والثانوية - برزت العديد من المشكلات التي يتطلب التعامل معها تدخل المرشد الطلابي كي يقوم بإرشاد الطلاب فرادى أو جماعات. ومن هذه المشكلات ما يلي:

١ - مشكلات تحصيلية تتمثل في طرق اختيار المواد ومتطلباتها.

٢ - ومشكلات التأخر الدراسي.

٣ - ومشكلات الغياب والرسوب.

٤ - ومشكلات الطلاب المتفوقين والمعوقين دراسياً.

٥ - ومشكلات تتمثل في اضطراب العلاقات بين الطلاب.

٦ - ومشكلات الطلاب مع أسرهم (الهاشمي، ١٩٩٤م): ويضاف إلى تلك المشكلات بعض الاضطرابات السلوكية مثل اضطرابات النوم، واضطرابات الأكل، والاضطرابات الحسية والحركية، والنشاط الزائد وغيرها.

ويهدف الإرشاد بشكل عام إلى تحقيق الذات، وتحقيق التوافق، وتحقيق الصحة النفسية، وتحسين العملية التربوية (زهران، ١٩٨٠م).

ومن الأهداف العامة للتوجيه والإرشاد ما يلي:

١ - توجيه الطالب وإرشاده إسلامياً في جميع النواحي النفسية والأخلاقية والتربوية والمهنية.

٢ - ويبحث المشكلات التي يواجهها أو قد يواجهها الطالب أثناء الدراسة سواء كانت شخصية أو إجتماعية أو تربوية، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة.

٣ - والعمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة.

٤ - والعمل على اكتشاف مواهب وقدرات وميول الطلاب المتفوقين أو غير المتفوقين على حد سواء والعمل على توجيه واستثمار تلك المواهب والقدرات والميول فيما يعود بالنفع على الطالب خاصة والمجتمع بشكل عام.

٥ - وإيلاف الطلاب الجو المدرسي وتبصيرهم بنظام المدرسة ومساعدتهم قدر المستطاع إلى أفضل الطرق للدراسة والمذاكرة.

٦ - ومساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة والمهنة التي تتناسب مع مواهبهم وقدراتهم وميولهم واحتياجات المجتمع.

٧ - والإسهام في إجراء البحوث والدراسات حول مشكلات التعليم في المملكة العربية السعودية على سبيل المثال، مشكلة التسرب وكثرة الغياب، وإهمال الواجبات المدرسية وقدرتهن نسب النجاح في المدارس - الخ.

٨ - والعمل على توعية المجتمع المدرسي (الطلاب، والمدرسين، والمديرين) بشكل عام بأهداف ومهام التوجيه والإرشاد ودوره في التربية والتعليم (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ص ١١ - ١٢).

ويقدم عقل (١٩٩٦م) عدداً من الأهداف التي يسمى الإرشاد الطلابي إلى تحقيقها والتي منها: مساعدة الطالب على التعرف على خصائص نفسه وأن يفهم قدراته وميوله واتجاهاته، ومساعدته على اختيار التخصص المناسب لقدراته وميوله، ومساعدة الطلاب الذين يمانون من مشكلات

لذلك فإن فهم مدير المدرسة لطبيعة العمل الإرشادي، واهتمامه ببرامج الإرشاد الطلابي داخل المدرسة يساعد الطالب في التغلب على المشاكل التي تواجهه أثناء الدراسة سواء ما كان منها متعلقاً بالتحصيل الدراسي أو اختيار التخصص أو المهنة. كما أن اهتمام المدير ببرامج الإرشاد الطلابي يساعد على تهيئة الظروف المناسبة للطلاب للاستمرار في دراسته ومساعدته في التخلص من مشاكله وزيادة تحصيله الدراسي.

ومدير المدرسة باعتباره مسؤولاً عن برنامج الإرشاد الطلابي في المدرسة يجب عليه أن يقوم بدوره الإرشادي على النحو التالي:

١ - أن يضع خطة كاملة مع المرشد الطلابي والمدرسين توضح الطريقة التي تتبع في توجيه الطلاب وإرشادهم خلال العام الدراسي بحيث تكون الخطة واضحة ومن السهولة تنفيذها.

٢ - وأن يوضح دور كل من المرشد الطلابي والمعلمين في توجيه الطلاب وإرشادهم.

٣ - وأن يتابع عملية الإرشاد لجميع الأطراف المشتركة في توجيه الطالب ومعرفة النتائج والفوائد التي يجنيها الطالب من التوجيه.

٤ - وأن يقوم بتكوين لجنة التوجيه والإرشاد واختيار أفضل العناصر الموجودة من المعلمين وأولياء الأمور حتى يكون لها دور فعال في المساهمة في عملية التوجيه والإرشاد داخل المدرسة.

٥ - وأن يعمل على تسويق عمل المرشد ومدى نجاحه أو فشله في جذب الطلاب وترددهم عليه لحل مشاكلهم والاستفادة منه.

نفسية واجتماعية، والعمل على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، والاهتمام بحالات التخلف الدراسي والعمل على دراسة أسباب هذه الظاهرة، وتزويد الطلاب بمعلومات تربوية ومهنية وشخصية تساعد في وضع خططه المستقبلية، وتقديم الخدمات الإرشادية والوقائية والإنمائية التي تساعد على تحقيق الفاعلية والكفاية الإنتاجية في مجال التحصيل الدراسي. ولكي يتم تحقيق تلك الأهداف لابد أن يكون هناك فهم صحيح لطبيعة العمل الإرشادي من قبل أعضاء المجتمع المدرسي كالمدير والمعلم والمرشد والطالب.

ويقوم مدير المدرسة بدور بارز في نجاح العملية الإرشادية، فهو المسؤول عن إدارة المدرسة، وهو القائد الذي يشرف على برامج الإرشاد الطلابي داخل المدرسة، وهو حلقة الوصل بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب، وبين المدرسة والمؤسسات الأخرى التي يمكن الاستفادة من خدماتها. لذلك فإن اتجاه مدير المدرسة نحو الإرشاد الطلابي يعتمد على ما يلي:

١ - اقتناع المدير بأن الإرشاد الطلابي يقدم خدمات مفيدة للطلاب على مستوى تحصيلهم وتوافقهم.

٢ - واقتناع المدير بأن الإرشاد مهنة تخصصية للمساعدة، يقوم عليها أفراد متخصصون ويجب إتاحة الفرصة لهم لممارسة عملهم.

٣ - ويتمتع المدير بمجموعة من السمات الشخصية التي تعينه على قيادة المدرسة وتفعيل نشاطاتها (عقل، ١٩٩٦م، ص ١٥١).

٦ - وأن يخصص سجلاً لمتابعة الطلاب المتقوين وآخر للطلاب الضعاف والفائبين والهايرين من المدرسة.

٧ - وأن يتولى المدير وأعضاء مجلس التوجيه والإرشاد بالمدرسة إجراء مسح شامل للمشاكل التي يتعرض لها الطلاب في المدرسة ووضع الحلول الوقائية لها.

٨ - وأن يختار المدير ولجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة ظاهرة من الظواهر التي تشكل عنصراً أساسياً لمشاكل الطلاب وإجراء دراسة ميدانية لها واستخلاص النتائج منها (المنهف، ١٤١٠هـ، ص ٧٦ - ٧٧).

ولكي يقوم مدير المدرسة بدوره الإرشادي على أكمل وجه لابد أن يكون لديه فهم صحيح لمفهوم وطبيعة العمل الإرشادي وأهدافه، ومؤهلات وخصائص المرشد الطلابي مما يمكن اتجابه الإيجابي نحو مهنة الإرشاد الطلابي.

ويحتل موضوع الاتجاهات أهمية خاصة في علم النفس الإجتماعي، فهي تعتبر من أهم نواتج التششئة الإجتماعية، ذلك لأن تلك الاتجاهات تعتبر محددات موجهة ضابطة منظمة للسلوك الاجتماعي (زهران، ١٩٧٧م، ص ١٤٤).

ويرف ألبرت (١٩٣٥) Allport الاتجاه بأنه "حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تشكلت عن طريق خبرة الفرد وتؤثر تأثيراً ديناميكياً مباشراً على استجابته نحو الموضوعات والمواقف التي تتعلق به " (P. 810).

وقد تناول العديد من الباحثين الاتجاه بترميزات مختلفة، حيث يركز البعض منهم على

العناصر الرئيسة للاتجاه. وهذا التوجه يمكن ملاحظته في تعريف كرتش وكريتشفيلد Krech (1962) Crutchfield اللذان يرفان الاتجاه بأنه "تنظيم مستمر للمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية إزاء ماض جوانب المجال الذي يعيش فيه الفرد" (P.183).

ويؤيد سوف (١٩٧٥م) في تعريفه للاتجاه تعريف ألبرت Allport مشيراً إليه بأنه "الحالة الوجدانية القائمة وراء رأى الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو القبول" (ص ٢٤).

وقام آدم (١٩٨١م) بتحليل التعريفات الشائعة عن الاتجاه كترميزات ألبرت وجرين وكاميل.. وغيرهم، وقدم تعريفاً مفصلاً للاتجاه ينص على أنه "تكوين افتراضى أو متغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها، سواء في اتجاه القبول أو في اتجاه الرفض إزاء موضوع معين، وعلى ذلك يظهر أثر الاتجاه في المواقف التي تتطلب من الفرد تحديد اختياراته الشخصية أو الاجتماعية أو الثقافية معبراً بذلك عن جميع خبراته الوجدانية والمعرفية والنزوعية " (ص ١٠).

وفي الإطار نفسه، أعدت المخزومي (١٩٨٩م) تعريفاً للاتجاه، حيث اعتبرته "حيلة إدراك وشعور الفرد نحو موضوع معين، مما يدفعه لأن يسلك سلوكاً إيجابياً أو سلبياً " (ص ٦٤).

وقد حظى موضوع الاتجاه بالكثير من الاهتمام لدى العديد من الباحثين مثل اتجاهات الطلاب

ولكى يقوم المرشد الطلابى بهذه المسئوليات على اكمل وجه، يجب أن يقوم مدير المدرسة بتهيئة الظروف لعمل المرشد الطلابى، ومساعدته على تجاوز العقبات، وحل المشكلات التى قد تعترض مجال عمله، وعدم تكليفه بأعمال إدارية تقيمه من أداء عمله كمرشد طلابى (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ).

ولا يمكن لمدير المدرسة أن يقوم بهذه المهام إذا لم يكن لديه فهم صحيح لدور المرشد الطلابى ولطبيعة العمل الإرشادى. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن معظم مديرى المدارس ليس لديهم فهم صحيح لطبيعة العمل الإرشادى مما يجعلهم يكفون المرشد الطلابى بأعمال ليست من مهامه الأساسية كالقيام بالأعمال الكتابية والتدريس (الشناوى، ١٩٩٠م).

إن نجاح برامج الإرشاد الطلابى فى تحقيق أهدافها يعتمد بدرجة كبيرة على فهم مدير المدرسة لطبيعة هذه البرامج وإيمانه بجدوى وفعالية الخدمات التى يقدمها المرشد الطلابى.

وبالرغم من انتشار خدمات الإرشاد الطلابى فى المملكة العربية السعودية إلا أن اتجاهات مديرى المدارس نحو الإرشاد الطلابى ما زالت فى حاجة إلى المزيد من البحث والدراسة. وهذا ما دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة لمعرفة اتجاهات مديرى المدارس نحو الإرشاد الطلابى.

وفى ضوء ما سبق بيانه، فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية:

- ١ - ما اتجاهات مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض نحو الإرشاد الطلابى؟

نحو مهنة الأخصائى النفسى الإكلينيكى (الرابعة، ١٩٩٦م)، واتجاهاتهم نحو علم النفس (Cupchik et al, 1998)، واتجاهات المرشدين الطلابيين نحو مهنة الإرشاد الطلابى (الصبيحى، ١٩٩٩م)، واتجاهات الطلاب نحو الإرشاد الطلابى (الصمادى، ١٩٩٤م)، أما الدراسات التى تناولت موضوع اتجاهات مديرى المدارس نحو الإرشاد الطلابى فهى تعتبر - فى حدود علم الباحث - نادرة جداً. وهذا ما دفع الباحث إلى القيام بإجراء الدراسة الحالية آملاً أن تكون بمثابة إضافة إلى التراث النفسى فى هذا المجال.

مشكلة الدراسة

لقد تطور الإرشاد الطلابى من مجرد تقديم خدمات إرشادية محددة إلى تنفيذ برامج إرشادية متعددة تركز على تحسين شامل لأحوال التلاميذ. إن معظم برامج الإرشاد الطلابى تركز على تقديم خدمات إرشادية وإنمائية شاملة تتمثل فى إرشاد آباء التلاميذ والمجتمع فى عملية الإرشاد الطلابى، واستخدام التقنيات التعليمية من قبل المرشدين الطلابيين والتلاميذ، والتركيز على الجوانب المعرفية والمهارات لدى التلاميذ، والتركيز على نتائج الإرشاد الطلابى وتقييمها (Walz & Bleuer, 1997).

ومن مسئوليات المرشد الطلابى الرئيسية، تنفيذ برامج التوجيه والإرشاد وخدماته الإنمائية، والوقائية، والعلاجية التى تهدف إلى مساعدة الطالب على فهم ذاته وقدراته والتغلب على ما يواجهه من صعوبات حتى يستطيع تحقيق التوافق النفسى والتربوى والاجتماعى والمهنى.

٢ - هل هناك فروق بين مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض في اتجاهاتهم نحو الإرشاد الطلابي؟

٣ - هل هناك فروق بين مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض صفار السن ومديري ومديرات المدارس كبار السن في اتجاهاتهم نحو الإرشاد الطلابي؟

مصطلحات الدراسة :

الاتجاه :

يعرف إيجلي وشيكن Eagly & chaiken (1993) الاتجاه بأنه ميل نفسي يتم التعبير عنه بتقييم موضوع معين من حيث التفضيل أو عدم التفضيل (p.1).

ويقصد بالاتجاه في الدراسة الحالية الحالة الوجدانية التي تؤثر في رأي مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض نحو تقبلهم أو رفضهم لمهنة الإرشاد الطلابي. ويمكن التعرف على هذه الحالة الوجدانية من خلال استجاباتهم على فقرات الأداة المعدة لقياس تلك الاتجاهات..

مدير المدرسة :

يعرف مدير المدرسة بأنه المسؤول المدرسي الذي عليه أن يخطط - مع زملائه المعلمين - لرسم السياسة التعليمية التي تنتهجها مدرسته بحيث تتوافق مع الفلسفة التربوية للمجتمع مع توزيعه للمسؤوليات والاختصاصات، ومحاولة التغلب بذكاء وموضوعية على ما يقابله من مشكلات في العمل، إلى جانب قيادته الرشيدة

وجهوده في غرس وتنمية الروح المعنوية العالية بين العاملين (سليمان، ١٩٨٧م، ص ١٢).

الإرشاد :

يعرف بينسكي وبيبينسكي Pepinsky & Pepin- sky (1954) الإرشاد بأنه "عملية تشتمل على تفاعل بين مرشد ومستترشد في موقف يتسم بالخصوصية بهدف مساعدة المسترشد على تغيير سلوكه بحيث يمكن الوصول إلى حل مرض لحاجاته" (الشناوي، ١٩٩٠م، ص ٢).

الإرشاد الطلابي :

يمرّف الإرشاد الطلابي بأنه "عملية مخططة منظمة تهدف إلى مساعدة الطالب لكي يفهم ذاته، ويعرف قدراته، وينمي إمكانياته، ويحل مشكلاته ليصل إلى تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي والتريوي والمهني، وإلى تحقيق أهدافه في إطار تماليم الدين الإسلامي" (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ص ١١).

الدراسات السابقة :

لقد نال موضوع الإرشاد الطلابي بشكل عام اهتمام الكثير من الباحثين سواءً على المستوى المحلي أو العربي أو العالمي. كما أن معظم الدراسات ركزت على بعض الجوانب الدقيقة من الإرشاد مثل العلاقة الإرشادية، وأساليب المقابلة، ونوع المرشد، وطبيعة الحوار، وغيرها من الموضوعات التي تساعد على تنمية الجانب المرهقي في الإرشاد (الشناوي، ١٩٩٠م، ص ١٨).

المدارس متفهمون ومتعاونون مع المرشد الطلابي حيث وصلت النسب إلى ٧٨٪ و ٨٢٪ على التوالي. وقد حددت نتائج هذه الدراسة بعض الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي في عمله والتي منها وجود تعارضات بين ما يتخذه المرشد الطلابي وما يتخذه مديري المدارس والوكلاء والمدرسون من إجراءات تخص الطلاب، وتكليف المرشد الطلابي بأعمال إضافية في المدرسة، وعدم تعاون المدرسين مع المرشد الطلابي، وسلبية بعض المدرسين المتمثلة في تخلصهم من المشكلات الطلابية بإحالتها إلى المرشد الطلابي.

كذلك أجرى الزهراني (١٩٩٠م) دراسة عن التوجيه والإرشاد الطلابي بين النظرية والتطبيق في منطقة الطائف بالملكة العربية السعودية وذلك على عينة مكونة من (٢٥) مرشداً طلابياً.

وقد تضمنت الاستبانة التي قام بتصميمها الباحث عدداً من الأبعاد منها دور إدارة المدرسة في دعم الإرشاد الطلابي. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن أن اتجاهات مديري المدارس نحو الإرشاد الطلابي كانت سلبية حيث رأى ٨٦، ٦٢٪ من أفراد العينة أن إدارة المدرسة تتدخل في مهام المرشد الطلابي مما يميح عمله الإرشادي، وكذلك رأى ٢٩، ٧٤٪ منهم أن إدارة المدرسة تكلف المرشد الطلابي بأعمال إدارية ليس لها علاقة بالإرشاد الطلابي، وأخيراً رأى ٢٩، ٥٤٪ من أفراد العينة أن إدارة المدرسة تنظر إلى مهام المرشد الطلابي على أنها تدخل في شئونها.

أما الصبيحي (١٩٩٩م) فقد أجرى دراسة استهدفت معرفة اتجاهات المرشدين الطلابيين نحو مهنة الإرشاد النفسي وذلك على عينة مكونة

كذلك اهتمت بعض الدراسات بالتخطيط المهني والإرشاد الجمعي، والتدريب على المهارات الاجتماعية (Whistom & Sexton, 1998).

كما تناولت دراسات كثيرة إدراك طلاب المدارس والمدرسين لدور المرشد الطلابي (Aluede & Imonikhe, 2002 ; Balus, Gibson, 1990)

أما الدراسات التي تناولت موضوع اتجاهات مديري المدارس نحو الإرشاد الطلابي فهي ما زالت - في حدود علم الباحث - قليلة خصوصاً في العالم العربي. فعلى المستوى المحلي على سبيل المثال قام القفدي (١٩٨٩م) بدراسة عن الإرشاد المدرسي بمدينة الرياض وذلك على عينة مكونة من (١٢) مرشداً طلابياً من مدارس متوسطة وثانوية بمدينة الرياض.

وقد أوضحت هذه الدراسة أن بغض المرشدين لم يقوموا بدراسة حالات طلابية غير التأخر الدراسي. كذلك كشفت هذه الدراسة عن أن كثيراً من إدارات المدارس تخلط بين الإرشاد الطلابي والنشاط المدرسي. وهذه النتائج تشير إلى أن معظم مديري المدارس ليس لديهم فكرة صحيحة وواضحة عن مفهوم وطبيعة الإرشاد الطلابي.

أما الشناوي (١٩٩٠م) فقد قام بدراسة عن تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي في منطقة الرياض وذلك على عينة قوامها (٦٠) مرشداً طلابياً. ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن قيام المرشد الطلابي بالتدريس مكان من بتغيب من المدرسين نالت أكثر التكرارات بالنسبة لمهام المرشد الطلابي حيث وصلت إلى ٨٤٪. كذلك يرى أغلب أفراد العينة أن مديري

من (١٦٥) مرشداً طلابياً تم اختيارهم من المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمدينة الرياض. وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في اتجاهاتهم نحو مهنة الإرشاد النفسي وذلك وفقاً لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية، والتخصص، والمرحلة الدراسية التي يعمل فيها المرشد، وسنوات خبرة المرشد، والبيئة المهنية التي يعمل بها المرشد الطلابي.

كذلك أجرى الحري (١٩٨٨م) دراسة عن دور الإدارة المدرسية في برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي في المرحلة المتوسطة بالمنطقة الغربية. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود اختلاف بين مديري المدارس في مدى تقديرهم للدور الذي يمكن أن تساهم به الإدارة المدرسية من أجل تحقيق برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي لأهدافه. وتتضمن هذه النتيجة أن اتجاهات مديري المدارس نحو الإرشاد الطلابي تختلف طبقاً لمدى إدراكهم وفهمهم الصحيح للإرشاد الطلابي.

أما العنزي (٢٠١١م) فقد أجرى دراسة استهدفت معرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو دور المرشد الطلابي في حل مشكلاتهم الاجتماعية وذلك على عينة مكونة من (٦٠٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن اتجاهات الطلاب نحو دور المرشد الطلابي ونحو دور الإرشاد الطلابي بشكل عام كانت إيجابية. كذلك كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود اتجاه إيجابي لدى الطلاب نحو دور المرشد الطلابي في حل مشكلاتهم الاجتماعية.

أما على المستوى العربي، فقد قام الشيباني (١٩٩٩م) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات

الهيئة التعليمية بدولة الكويت نحو مهنة الإرشاد النفسي المدرسي وذلك على عينة قوامها (٥٠٣) من أعضاء الهيئة التعليمية بالمدارس الكويتية للمرحلتين المتوسطة والثانوية. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الهيئة التعليمية نحو الإرشاد المدرسي تعود للجنس والمصالح الذكور.

كذلك قامت الأقصر (١٩٩٢م) بدراسة عن توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد الطلابي في مديرية عمان الأولى بالأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٤) مرشداً ومرشدة، و(١٢٢) مديراً ومديرة، و(٣٢٥) معلماً ومعلمة، وجميعهم من مدارس مديرية عمان الأولى. وكان من ضمن أهداف هذه الدراسة معرفة الفروق في توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد الطلابي. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توقعات المعلمين والمرشدين على معظم فقرات المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

كما بينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في توقعات مديري المدارس والمرشدين لدور المرشد الطلابي. وأخيراً أوضحت نتائج هذه الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في توقعات المعلمين والمديرين تعزى للجنس والمستوى التعليمي، والخبرة. وتدل هذه النتائج على أن فهم مديري المدارس والمعلمين لطبيعة العمل الإرشادي الطلابي تختلف عن فهم المرشدين الطلابيين.

كذلك قام عبيدات (١٩٩٦م) بدراسة عن توقعات المعلمين لدور المرشد التربوي في مدارس

التلاميذ. وكان من ضمن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، أن اتجاهات مديري المدارس نحو الإرشاد الطلابي كانت أقل إيجابية من اتجاهات المرشدين الطلابيين.

كذلك أجرى جاريل (Jarrell ١٩٨٠) دراسة عن دور المرشد الطلابي كما يدركه المرشدون الطلابيون ومديرو المدارس الابتدائية، والمعلمون في ولاية ألاباما الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦) مرشداً طلابياً، و(٥٤) مديراً، و(١٢٤) معلماً. وكان من ضمن النتائج التي أشارت إليها هذه الدراسة وجود اتفاق عام بين المرشدين والمديرين في إدراكهم لدور المرشد الطلابي، بينما اختلف المعلمون في إدراكاتهم عن المرشدين والمديرين خصوصاً بالنسبة للدور الفعلي للمرشد الطلابي. وتشير هذه النتيجة إلى أن اتجاهات مديري المدارس نحو الإرشاد الطلابي ونحو الدور الفعلي للمرشد الطلابي كانت إيجابية.

وهي الإطار نفسه، أجرى كو (Kuo ١٩٩٠) دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الفعلي والدور المثالي للمرشد الطلابي كما يدركه مديرو المدارس والمرشدون الطلابيون، والمعلمون. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥) مديراً، و(٤٥) مرشداً طلابياً، و(١٨٠) معلماً، جميعهم من وسط تايوان في الصين. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود اتفاق عام بين المجموعات الثلاث من أفراد العينة على الدور الفعلي والدور المثالي للمرشد الطلابي. ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أيضاً أن المعلمين ومديري المدارس يرون ضرورة اشتراك المرشد الطلابي في عملية التدريس.

محافظة إربيد الحكومية بالأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١٢) معلماً ومعلمة منهم (٢١٩) معلماً و(١٩٣) معلمة. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن توقعات المعلمين كانت متسجمة مع بنود الامتيازات المستخدمة في الدراسة مما يشير إلى وضوح دور المرشد في أذهانهم. كذلك كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توقعات المعلمين لدور المرشد التربوي تعود إلى متغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح المعلمين الذكور.

ومن ناحية أخرى أجرى الصمادي (١٩٩٤م) دراسة استهدفت معرفة اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد الطلابي وذلك على عينة قوامها (٧٠٦) طالب وطالبة، منهم (٢٧٥) طالبة، و(٣١٠) طالب، (١١) لم يذكر الجنس. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، حيث حقق الإناث معدلات أعلى من الذكور على مقاييس الاتجاهات نحو الإرشاد الطلابي. كذلك أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى إلى أثر العلاقات الاجتماعية عند الطالب لصالح الطلاب الذين لديهم صديق أو أكثر.

أما على المستوى العالمي فقد أجرى بيملي Peaslee (١٩٩١) دراسة استهدفت معرفة أهمية الأدوار والوظائف التي يقوم بها المرشد الطلابي كما يدركها الإداريون ومديرو المدارس والمرشدون الطلابيون والمعلمون وآباء التلاميذ. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٨) منهم (٤٤) مديراً و(٢٨) مرشداً طلابياً، و(١٢٣) معلماً، و(١٢٣) من آباء

كذلك قام سوميرفيل (1981) Somerville بدراسة هدفت إلى معرفة دور المرشد الطلابي كما يدرسه مديرو المدارس والمرشدون الطلابيون. وقد تكونت عينة الدراسة من (90) مديراً، و(113) مرشداً طلابياً من المدارس الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية. وقد استخدم الباحث قائمة كروستيان للمرشد الإبتدائي والمكونة من (60) عبارة توضح واجبات المرشد الطلابي وصفاته الشخصية. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن مديري المدارس يرون أن المرشد الطلابي يجب عليه عدم مزاوله بعض الأعمال التي تحد من فعاليته مثل المساهمة في تنظيم وتخطيط البرامج المدرسية، والقيام بالأعمال الإدارية والكتابية، وتدخله في أعمال المعلمين. كذلك بينت نتائج هذه الدراسة أن هناك اتفاقاً بين المديرين والمرشدين الطلابيين على ضرورة تعاون المرشد الطلابي مع المعلمين والإداريين في المدرسة فيما يتعلق بمسجلات الطلاب.

وفي نفس الاتجاه، قام شاندر (2002) Chan-dier بدراسة هدفت إلى معرفة إدراك مدير المدرسة الثانوية لدور المرشد الطلابي. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مديري المدارس الثانوية يدركون دور المرشد الطلابي نظراً لما يقوم به من مهام وما يتطلبه عمله من مهارات أساسية وصفات شخصية. كذلك كشفت نتائج هذه الدراسة عن استعداد مديري المدارس الثانوية التام لتسهيل مهام المرشد الطلابي مما يعكس بوضوح اتجاههم الإيجابي نحو مهنة المرشد الطلابي.

أما أليود وإيمونيك (2002) Alluede & Im-onikche فقد أجريا دراسة عن إدراك طلاب ومعلمي المرحلة الثانوية لدور المرشد الطلابي. وقد

تكونت عينة الدراسة من (540) طالباً، و(120) معلماً من ولاية إندونيسيا. وكان من ضمن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن دور المرشد الطلابي مازال غامضاً وغير محدد بالنسبة للطلاب والمعلمين. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم المعلمين يرون أن دور المرشد الطلابي يجب أن يتضمن تسييق خدمات التوجيه والإرشاد في المدرسة، وتقديم معلومات عن فرص العمل المستقبلية للطلاب، ومساعدتهم في تحديد رغباتهم الوظيفية في المستقبل، ومساعدة الطلاب على تكوين مهارات اجتماعية مناسبة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة أمكن الخروج ببعض الملاحظات العامة والتي منها:

١ - ندرة الدراسات التي تناولت موضوع اتجاهات مديري المدارس نحو الإرشاد الطلابي، وخصوصاً في العالم العربي، وذلك في حدود علم الباحث.

٢ - معظم الدراسات السابقة لم تكن مصممة أساساً لمعرفة اتجاهات مديري المدارس نحو الإرشاد الطلابي، غير أنها كشفت عن هذه الاتجاهات (المفسي، 1989م؛ الزهراني، 1990م؛ الحري، 1988م).

٣ - أوضحت بعض الدراسات أن اتجاهات مديري المدارس نحو الإرشاد الطلابي كانت إيجابية (الشنوي، 1990م؛ Jarrel، 1980)، بينما أشارت بعض هذه الدراسات إلى أن مديري المدارس يحملون اتجاهات سلبية نحو الإرشاد الطلابي (الزهراني، 1990م؛ Peaslee، 1991).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

فى ضوء أهداف الدراسة الحالية، تم استخدام المنهج الوصفى الذى يهدف إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم فى فهم الواقع وتطويره، وليس مجرد وصف الظواهر كما هى (عبيدات وآخرون، ١٩٩٢م، ص ١٨٨).

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية فى مجموع أعداد مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم فى مدينة الرياض. ويبلغ عدد مديري المدارس المتوسطة والثانوية فى مدينة الرياض (٢٥٧) و(١٠٧) مديراً على التوالى. أما مديرات المدارس المتوسطة والثانوية فى مدينة الرياض فيبلغ عددهن (١٩٥) و(١٣٢) مديرة على التوالى (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٠٣) مدير مدرسة متوسطة وثانوية بنسبة ٥٠,٧% من مجموع العينة الكلية، و(١٠٠) مديرة متوسطة وثانوية بنسبة ٤٩,٣% من مجموع عينة الدراسة الكلية. ويبلغ عدد مديري ومديرات المدارس المتوسطة (١٠٧) بنسبة ٥٢,٧%، كما بلغ عدد مديري ومديرات المدارس الثانوية (٩٦) بنسبة ٤٧,٣%. أما متوسط عمر أفراد العينة فقد بلغ (٣٨,٧٧) سنة بانحراف معيارى قدره (٥,٥٢). كذلك بلغ متوسط عدد سنوات خبرة أفراد عينة الدراسة

(٨,١) سنة بانحراف معيارى قدره (٦,٦). وقد استخدم الباحث الطريقة العشوائية المنقودية فى اختيار عينة الدراسة الحالية نظراً لملائمة هذه الطريقة للدراسات الوصفية التى تتعامل مع الوحدات Units كالمدارس وكثرة استخدامها فى مثل هذه الدراسات (Kerlinger, ١٩٨٦).

والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً لتغيرات الدراسة المتمثلة فى الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، ونوع المدرسة (متوسطة/ ثانوية).

جدول (١)

توزيع أفراد العينة طبقاً لتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة		العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	١٠٢	٥٠,٧
	أنثى	١٠٠	٤٩,٣
العمر	أقل من ٤٠ سنة	١٠٥	٥١,٧
	٤٠ سنة فأكثر	٨٨	٤٣,٣
	لم يحدد	١٠	٤,٩
	أقل من ٥ سنوات	٧٨	٣٨,٤
الخبرة	٥- فأقل من ١٠ سنوات	٥٣	٢٦,١
	١٠ سنوات فأكثر	٦٠	٢٩,٦
	لم يحدد	١٢	٥,٩
نوع المدرسة	متوسطة	١٠٧	٥٢,٧
	ثانوية	٩٦	٤٧,٣

أداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم أداة الدراسة الحالية والتى تكونت من جزئين، اشتمل الجزء الأول على معلومات أولية عن عينة الدراسة تمثلت فى نوع المدرسة (متوسطة/ ثانوية)، والجنس (ذكر/ أنثى)، والعمر، وعدد سنوات الخبرة الإدارية، والمؤهل التعليمى.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

أولاً - صدق الأداة :

للتحقق من صدق الأداة استخدم الباحث الطرق التالية:

١ - الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة على خمسة عشر محكماً من أعضاء هيئة التدريس يقسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وقد تم تزويدهم بمعلومات عن أهداف الدراسة، وتساولاتها، والإجراءات التي على أساسها تم بناء الاستبانة. وقد طلب من المحكمين أن يوضحوا آراءهم حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملاءمة كل عبارة للبعد الخاص بها. وقد أبدى المحكمون موافقتهم على وضوح عبارات الاستبانة بنسبة ٩٥٪، بينما أبدوا موافقتهم على ملاءمة العبارات لأبعادها وذلك بنسبة ٨٨٪. وقد اقترح ثلاثة من المحكمين (٢٠٪) إضافة عبارتين للمحور الثاني "بطبيعة العمل الإرشادي ومهامه".

لذلك قام الباحث بإجراء التعديلات والإضافة التي اقترحها المحكمون، مما جعل الاستبانة في صورتها النهائية مناسبة لمعرفة اتجاهات أفراد العينة نحو الإرشاد الطلابي.

٢ - صدق الاتساق الداخلي:

تري أنستاسي Anastasi (١٩٨٢) أنه يمكن الاعتماد في تقدير صدق المقاييس على ما تتمتع به من اتساق داخلي (P.147). لذا تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة كما في الجدول (٢).

أما الجزء الثاني من أداة الدراسة فهو عبارة عن استبانة قام الباحث بتصميمها بهدف التعرف على اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو الإرشاد الطلابي وذلك بعد الاطلاع على ما ورد في التراث النفسي من أبحاث ودراسات وما تم إعداده من مقاييس ذات علاقة مباشرة بطبيعة العمل الإرشادي.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٦٢) بنداً موزعة على أربعة محاور رئيسية هي :

١ - المحور الأول : ويمثل مفهوم الإرشاد الطلابي والذي يتكون من (١٤) عبارة (سبع عبارات موجبة وسبع عبارات سالبة).

٢ - المحور الثاني: ويمثل هذا المحور طبيعة العمل الإرشادي ومهامه، ويتكون من (١٨) عبارة جميعها عبارات موجبة ما عدا عبارتين فهما سالبتان.

٣ - المحور الثالث: ويمثل هذا المحور أهداف الإرشاد الطلابي ويتكون من (١٥) عبارة جميعها عبارات موجبة.

٤ - المحور الرابع: ويمثل هذا المحور مؤهلات وخصائص المرشد الطلابي، ويتكون من (١٥) عبارة (اثنى عشرة عبارة موجبة، وثلاث عبارات سالبة).

وقد تم إعداد عبارات الاستبانة بمعاورها الأربعة بطريقة تكثر بحيث يحدد أفراد العينة موافقتهم أو عدم موافقتهم على عبارات الاستبانة طبقاً لمقياس متدرج من الخيارات التالية:

أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

جدول (٢) معاملات الارتباط
بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٣٧	دالة	١٧	٠,٥١	دالة	٣٣	٠,٧١	دالة	٤٩	٠,١٦	غير دالة
٢	٠,٠٦	غير دالة	١٨	٠,٤٠	دالة	٣٤	٠,٧٤	غير دالة	٥٠	٠,٣٦	دالة
٣	٠,٤٠	دالة	١٩	٠,٥١	دالة	٣٥	٠,٦١	دالة	٥١	٠,٥٨	دالة
٤	٠,٤١	دالة	٢٠	٠,٥٦	دالة	٣٦	٠,٧٠	دالة	٥٢	٠,٤٠	دالة
٥	٠,٣٩	دالة	٢١	٠,٦٢	دالة	٣٧	٠,٦٠	دالة	٥٣	٠,٤٧	دالة
٦	٠,١٠	غير دالة	٢٢	٠,٥٠	دالة	٣٨	٠,٧٨	دالة	٥٤	٠,٥٣	دالة
٧	٠,٤٨	دالة	٢٣	٠,٦٠	دالة	٣٩	٠,٧٤	دالة	٥٥	٠,٥٣	دالة
٨	٠,٣٢	غير دالة	٢٤	٠,٥٧	دالة	٤٠	٠,٨٠	دالة	٥٦	٠,٥٩	دالة
٩	٠,٥١	دالة	٢٥	٠,٥٣	دالة	٤١	٠,٧٦	دالة	٥٧	٠,٤٦	دالة
١٠	٠,٤٢	دالة	٢٦	٠,٥٤	دالة	٤٢	٠,٧٧	دالة	٥٨	٠,٧٠	دالة
١١	٠,٣١	دالة	٢٧	٠,٦٦	دالة	٤٣	٠,٨٢	دالة	٥٩	٠,٦٥	دالة
١٢	٠,٥١	دالة	٢٨	٠,٥١	دالة	٤٤	٠,٨٢	دالة	٦٠	٠,٦٠	دالة
١٣	٠,٣٥	دالة	٢٩	٠,٤١	دالة	٤٥	٠,٨٠	دالة	٦١	٠,٦٤	دالة
١٤	٠,٣٧	دالة	٣٠	٠,١٠	غير دالة	٤٦	٠,٦٨	دالة	٦٢	٠,٦١	دالة
١٥	٠,٥٨	دالة	٣١	٠,٤٠	دالة	٤٧	٠,٨٠	دالة			
١٦	٠,٥١	دالة	٣٢	٠,١٧	غير دالة	٤٨	٠,٤٧	دالة			

مستوى ٠,٠١، كذلك تم حساب ارتباط درجات كل محور من المحاور الأربعة التي تتكون منها أداة الدراسة بالدرجة الكلية للأداة واتضح أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، والجدول (٣) يوضح نتيجة هذه المعالجة.

ويتضح من الجدول (٢) أن العبارات رقم ٢، ٦، ٢٠، ٣٢، ٤٩ كانت غير دالة إحصائياً، لذلك تم حذف هذه العبارات الخمس ومن ثم أصبحت الأداة في صورتها النهائية تتكون من (٥٧) عبارة، كذلك يبين الجدول (٤) أن جميع العبارات البالغ عددها (٥٧) عبارة كانت دالة إحصائياً عند

جدول (٤)
ثبات الأداة بإعادة التطبيق

م	محاور أداة الدراسة	معامل الثبات
١	مفهوم الإرشاد الطلابي	٠,٦١
٢	طبيعة العمل الإرشادي ومهامه	٠,٦٦
٣	أهداف الإرشاد الطلابي	٠,٦٠
٤	مؤهلات وخصاص المرشد الطلابي	٠,٧٣
	الثبات الكلي للأداة	٠,٧١

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

٢ - معامل ثبات ألفا كرونباخ :

تم حساب الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي أوضح أن الأداة تتميز بمستوى جيد من الثبات بلغ ٠,٦٣ للمحور الأول، و٠,٨٦ للمحور الثاني، و٠,٩٥ للمحور الثالث، و٠,٨٢ للمحور الرابع. وقد بلغ الثبات الكلي للأداة ٠,٩٤. وتشير هذه القيم إلى ارتفاع ثبات الأداة مما يؤكد صلاحيتها كأداة موثوق بها في الدراسة الحالية. والجدول (٥) يوضح نتيجة هذه المعالجة.

جدول (٥)
قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الأداة

م	محاور أداة الدراسة	معامل ثبات ألفا
١	مفهوم الإرشاد الطلابي	٠,٦٢
٢	طبيعة العمل الإرشادي ومهامه	٠,٨٦
٣	أهداف الإرشاد الطلابي	٠,٩٥
٤	مؤهلات وخصاص المرشد الطلابي	٠,٨٢
	الثبات الكلي للأداة	٠,٩٤

جدول (٣) معاملات ارتباط
درجات محاور الأداة بالدرجة الكلية للأداة

محاور الأداة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مفهوم الإرشاد الطلابي	٠,٧٥	٠,٠١
طبيعة العمل الإرشادي ومهامه	٠,٨٦	٠,٠١
أهداف الإرشاد الطلابي	٠,٨٦	٠,٠١
مؤهلات وخصاص المرشد الطلابي	٠,٧٧	٠,٠١

ثانياً. ثبات الأداة :

للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام الطرق التالية:

١ - إعادة التطبيق :

تم حساب ثبات الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية عن طريق إعادة التطبيق على عينة مكونة من (١٥) مدير مدرسة متوسطة وثانوية ممن يدرسون مقرّر "توجيه الطلاب وإرشادهم" كأحد مقررات دورة مدراء المدارس خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٤ - ١٤٢٥هـ بكلية التربية - جامعة الملك سعود. وكانت الفترة الفاصلة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أسبوع واحد. وقد بلغ معامل الثبات ٠,٦١ للمحور الأول، و٠,٦٦ للمحور الثاني، و٠,٦٠ للمحور الثالث، و٠,٧٣ للمحور الرابع. أما معامل الثبات الكلي للأداة فقد بلغ ٠,٧١. كذلك وجد أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠,٠٥ والجدول (٤) يوضح هذه النتائج.

المعالجة الإحصائية :

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة على تساؤلاتها، قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- ١ - معاملات الارتباط لحساب صدق وثبات الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.
- ٢ - النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية وذلك للإجابة عن التساؤل الأول.
- ٣ - اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المفحوصين على أداة الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن التساؤلين الثاني والثالث.

نتائج الدراسة :

يفص التساؤل الأول على "ما اتجاهات مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض نحو الإرشاد الطلابي ؟". وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخراج النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية لإجابة أفراد العينة على عبارات الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية. ويتضح من الجدول (٦) أن هناك سبع عبارات ضمن المحور الأول "مفهوم الإرشاد الطلابي" يتراوح متوسطها بين (٢) من (٢) إلى (١,٩٢)، وافق عليها أفراد العينة بنسب تتراوح بين ١٠٠٪ إلى ٩٢٪. وينظر مديرو ومديرات المدارس إلى الإرشاد الطلابي باعتباره جزءاً رئيساً من العملية التعليمية، حيث وافقوا على هذه العبارة بنسبة ١٠٠٪. ويمتوسط قدره (٢). أما عبارة "الإرشاد الطلابي يساعد الطالب في تنمية

إمكاناته وقدراته" فقد وافق عليها (٢٠١) من أفراد العينة بنسبة ٩٩٪. ويمتوسط قدره (١,٩٩). كذلك وافق أفراد العينة بنسبة ٩٨,٥٪ على أن خدمات الإرشاد الطلابي يجب توفرها في كل مدرسة، وأن الإرشاد الطلابي يتناول جميع جوانب شخصية الطالب. كما أكد (١٩٩) من أفراد العينة بنسبة ٩٨٪. ويمتوسط قدره (١,٩٨) على أن الإرشاد الطلابي يساعد الطالب على فهم نفسه. أما عبارات المحور الأول السالبة فقد وافق عليها أفراد العينة بنسب تتراوح بين ٤٣,١٪ إلى ١٢,٨٪. وتوضح هذه النتائج أن مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض لديهم معرفة جيدة بمفهوم الإرشاد الطلابي.

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على عبارات الأداة في المحور الأول

رقم العبارة	التكرار	نسبة الموافقة	المتوسط الحسابي
١	٢٠٢	١٠٠	٢
٢	٢٥	١٢,٨	١,١٢
٣	١٣١	٦٥,٥	١,٦٦
٤	٢٠١	٩٩	١,٩٩
٥	٨٧	٤٣,١	١,٤٢
٦	١٨٤	٩٢	١,٩٢
٧	٣١	١٥,٦	١,١٦
٨	١٩٥	٩٨,٥	١,٩٨
٩	١٨٦	٩٢,٥	١,٩٣
١٠	٤٩	٢٤,١	١,٢٤
١١	٢٠٠	٩٨,٥	١,٩٩
١٢	١٩٩	٩٨	١,٩٨

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية
لإجابات أفراد العينة على عبارات الأداة في المحور الثاني

رقم العبارة	التكرار	نسبة الموافقة	المتوسط الحسابي
١	٢٠١	٩٩,٥	٢
٢	١٩٢	٩٤,٦	١,٩٥
٣	١٣١	٦٦,٥	١,٦٦
٤	١٧١	٨٦,٤	١,٨٦
٥	١٩١	٩٤,٦	١,٩٥
٦	١٧٦	٨٨	١,٨٨
٧	١٩٧	٩٧	١,٩٧
٨	١٦٠	٨٠,٤	١,٨٠
٩	١٩٦	٩٧	١,٩٧
١٠	١٩٩	٩٩,٥	٢
١١	١٩٦	٩٦,٦	١,٩٧
١٢	١٥١	٧٥,١	١,٧٥
١٣	١٨٤	٩٢	١,٩٢
١٤	١٧٠	٨٥	١,٨٥
١٥	١١٧	٥٩,٤	١,٥٩
١٦	١٩١	٩٤,٦	١,٩٥

أما المحور الثالث من الأداة (طبيعة العمل الإرشادي ومهامه) فقد اشتمل على (١٥) عبارة موجبة وافق عليها أفراد العينة بنسب تتراوح بين ٩٩٪ إلى ٨٩,٧٪. فالعبارة «الإرشاد الطلابي يساعد الطلاب في تنظيم الوقت والاستذكار» حصلت على نسبة موافقة بلغت ٩٩٪ وبمتوسط حسابي قدره (١,٩٩) أما العبارة «الإرشاد الطلابي في تحسين قدرتهم على التحصيل» فقد حصلت على نسبة موافقة قدرها ٩٨٪ وبمتوسط حسابي قدره (١,٩٩). أما العبارة «الإرشاد الطلابي يساعد

أما المحور الثاني من الأداة (طبيعة العمل الإرشادي ومهامه) فقد اشتمل على (١٦) عبارة موجبة وافق عليها أفراد العينة بنسب تتراوح بين ٩٩,٥٪ إلى ٥٩,٤٪. وقد حصلت العبارتان «الإرشاد الطلابي يساعد في التعرف على مشكلات الطالب وتشخيصها» و «الإرشاد الطلابي يساهم في حل الكثير من مشاكل الطلاب» على نسبة موافقة قدرها ٩٩,٥٪ وبمتوسط حسابي بلغ (٢). أما العبارتان «الإرشاد الطلابي يساعد في التقليل من السلوكيات غير المرغوب فيها» و«يستخدم المرشد الطلابي أسلوب المقابلة الإرشادية مع الطلاب» فقد حصلت على نسبة موافقة قدرها ٩٧٪ وبمتوسط حسابي قدره (١,٩٧). أما عبارة «يهتم الإرشاد الطلابي برعاية الطلاب المتأخرين دراسياً» فقد حصلت على نسبة موافقة قدرها ٩٦,٦٪ وبمتوسط حسابي قدره (١,٩٧). أما العبارات «يساهم الإرشاد الطلابي في تقديم المشورة للمدرسين» و«يساهم الإرشاد الطلابي في علاج الأزمات النفسية لدى الطلاب» و«يهتم الإرشاد الطلابي بشكاوى الطلاب من سوء معاملة المعلمين لهم» فقد حصلن على نسبة موافقة قدرها (٩٤,٦٪) وبمتوسط حسابي بلغ (١,٩٥) أما أقل نسبة موافقة فقد بلغت ٥٩,٤٪ وبمتوسط حسابي قدره (١,٥٩) وجاءت من نصيب العبارة «يقوم المرشد الطلابي بزيارات لأسر الطلاب لدراسة حالاتهم». وتوضح هذه النتائج أن مديري ومديرات المدارس المتوسطة بمدينة الرياض لديهم إلمام جيد بطبيعة العمل الإرشادي ومهامه والمحور الثاني في الجدول (٧) يوضح هذه النتائج.

تابع جدول (٨)

رقم العبارة	التكرار	نسبة الموافقة	المتوسط الحسابي
٨	١٩٣	٩٥,٥	١,٩٦
٩	١٨٢	٨٩,٧	١,٩٠
١٠	١٩٤	٩٦	١,٩٦
١١	١٩٥	٩٦,١	١,٩٩
١٢	١٩٢	٩٤,٦	١,٩٥
١٣	١٩٢	٩٧,٥	١,٩٨
١٤	١٩٢	٩٥	١,٩٥
١٥	١٩٩	٩٨	١,٩٨

أما المحور الرابع «مؤهلات وخصائص المرشد الطلابي» فقد اشتمل على (١٤) عبارة وافق عليها أفراد العينة بنسب تتراوح بين ٩٩٪ إلى ٢٧,٢٪، فالعبارتان «المرشد الطلابي يكون قادراً على تكوين علاقات إنسانية مهنية مع الطلاب» و«المرشد الطلابي يكون واقعاً بنفسه» حصلتا على نسبة موافقة قدرها ٩٩٪ وبمتوسط قدره (١,٩٩). أما العبارتان «المرشد الطلابي يحافظ على أسرة مهنية» و«المرشد الطلابي يكون قادراً على تقديم النصيحة للطلاب» فقد حصلتا على نسبة موافقة بلغت ٩٨,٥٪ وبمتوسط قدره (١,٩٩). وحصلت عبارة «المرشد الطلابي يتعامل مع مشاكل الطلاب ضمن إطارهم الاجتماعي» على نسبة موافقة قدرها ٩٧,٥٪ وبمتوسط حسابي قدره (١,٩٨). أما العبارتان «المرشد الطلابي يتميز بسلامة النطق» و«المرشد الطلابي يكون قادراً على بذل الكثير من الجهد دون ملل» فقد حصلتا على نسبة موافقة قدرها ٩٧٪ وبمتوسط حسابي قدره (١,٩٧). وقد اشتمل المحور الرابع من الأداة على

الطلاب على التفاعل الاجتماعي السليم» فقد بلغت نسبة موافقة أفراد العينة عليها ٩٨٪ وبمتوسط حسابي قدره (١,٩٨). أما العبارات «يهدف الإرشاد الطلابي إلى تحسين العملية التربوية» و«الإرشاد الطلابي يساعد الطالب على الالتزام بأخلاقيات المجتمع» و«يهدف الإرشاد الطلابي إلى تحقيق توافق الطالب» فقد حصلتا على نسبة موافقة قدرها ٩٧,٥٪ وبمتوسط حسابي قدره (١,٩٨). وحصلت العبارة «يهدف الإرشاد الطلابي إلى تحقيق الصحة النفسية للطلاب» على نسبة موافقة قدرها ٩٦,٦٪ وبمتوسط حسابي قدره (١,٩٧). أما أقل نسبة موافقة فقد جاءت من نصيب العبارة «الإرشاد الطلابي يساعد الطالب على النمو الصحيح» حيث بلغت نسبة موافقة أفراد العينة عليها ٨٩,٧٪ وبمتوسط قدره (١,٩٠). وتشير هذه النتائج بوضوح إلى أن مديري ومسيرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض لديهم معرفة جيدة بأهداف الإرشاد الطلابي والمحور الثالث في الجدول (٨) يوضح نتائج تلك المعالجة.

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على عبارات الأداة في المحور الثالث

رقم العبارة	التكرار	نسبة الموافقة	المتوسط الحسابي
١	١٩٩	٩٨,٥	١,٩٩
٢	١٩٧	٩٧,٥	١,٩٨
٣	١٩٩	٩٩	١,٩٩
٤	١٩٧	٩٧,٥	١,٩٨
٥	١٩٢	٩٥,٥	١,٩٦
٦	١٩٤	٩٦	١,٩٦
٧	١٩٦	٩٦,٦	١,٩٧

ينص التساؤل الثانى على "هل هناك فروق بين مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض فى اتجاهاتهم نحو الإرشاد الطلابى؟" وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات مديري ومديرات المدارس على كل محور من محاور الأداة المستخدمة فى الدراسة الحالية، وقد جاءت النتائج كما يلى :

١ - حصل مديرو المدارس على متوسط محسوف تقريباً للمتوسط الذى حصلت عليه مديرات المدارس على محور "مفهوم الإرشاد الطلابى". والفرق بين المتوسطين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، والجدول (١٠) يوضح هذه النتيجة.

جدول (١٠)

نتائج اختبار "ب" لمجموعتى الدراسة على محور "مفهوم الإرشاد الطلابى"

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعيارى	المتوسط	العدد	المجموعه
غير دالة	٠.١٥٩	٣,٦٤	٢٨,٤٠	١٠٣	مديرو المدارس
		٣,٧٣	٢٩,١٣	١٠٠	مديرات المدارس

٢ - حصل مديرو المدارس على متوسط مساوٍ تقريباً للمتوسط الذى حصلت عليه مديرات المدارس على محور "طبيعة العمل الإرشادى ومهامه"، غير أن الفرق بين المتوسطين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية. والجدول (١١) يوضح نتيجة تلك المعالجة.

عبارتين سلبيتين حصلنا على أقل النسب من الموافقة. فالمعبارة "من الممكن معالجة مشاكل الطلاب دون الحاجة إلى مرشد طلابى" حصلت على نسبة موافقة قدرها ٣١,٥ ٪ وبمتوسط حسابى قدره (١,٢٢). وكذلك حصلت العبارة "يستطيع مدير المدرسة معالجة مشاكل الطلاب دون الحاجة إلى مرشد طلابى" على نسبة موافقة قدرها ٢٧,٢ ٪ وبمتوسط قدره (١,٢٧). وتوضح هذه النتائج أن مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض لديهم معرفة جيدة عن مؤهلات وخصائص المرشد الطلابى والمحور الرابع فى الجدول (٩) يوضح هذه النتائج.

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على عبارات الأداة فى المحور الرابع

رقم العبارة	التكرار	نسبة الموافقة	المتوسط الحسابى
١	١٤٧	٧٢,٤	١,٧٢
٢	٦٤	٣١,٥	١,٢٢
٣	٢٠٠	٩٨,٥	١,٩٩
٤	١٨١	٩١,٤	١,٩١
٥	٥٥	٢٧,٢	١,٢٧
٦	١٨٦	٩٢,٥	١,٩٣
٧	١٧٧	٨٧,٦	١,٨٨
٨	١٩٧	٩٧,٥	١,٩٨
٩	١٦٥	٨٢,١	١,٨٢
١٠	١٩٨	٩٨,٥	١,٩٩
١١	٢٠٠	٩٩	١,٩٩
١٢	١٩٧	٩٧	١,٩٧
١٣	١٩٩	٩٩	١,٩٩
١٤	١٩٧	٩٧	١,٩٧

جدول (١١)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتي الدراسة على محور
"طبيعة العمل الإرشادي ومهامه"

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديري المدارس	١٠٣	٥٠,٦٤	٦,٤٥	٠,١٢٨	غير دالة
مديرات المدارس	١٠٠	٥١,٨٢	٥,٧٤		

٣ - حصلت مديرات المدارس على متوسط أعلى من المتوسط الذي حصل عليه مديرو المدارس على محور "أهداف الإرشاد الطلابي". وهذا الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، حيث بلغت قيمة "ت" ٢,٤٤، والجدول (١٢) يوضح هذه النتيجة.

جدول (١٢)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتي الدراسة على محور
"أهداف الإرشاد الطلابي"

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديري المدارس	١٠٣	٤٩,٨٤	٩,٥٩	٢,٤٤	٠,٠١٦
مديرات المدارس	١٠٠	٤٩,٨٤	٦,١٥		

٤ - حصل مديرو المدارس ومديرات المدارس على متوسط متماثل تقريباً وذلك على محور "مؤهلات وخصائص المرشد الطلابي". والفرق بين المتوسطين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، والجدول (١٣) يوضح هذه النتيجة.

جدول (١٣)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتي الدراسة على محور
"مؤهلات وخصائص الإرشاد الطلابي" وفقاً
للتغير الجنس

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديري المدارس	١٠٣	٤٥,٧٤	٤,٧٢	٠,٢٦	غير دالة
مديرات المدارس	١٠٠	٤٦,٣٥	٤,٨٤		

٥ - حصلت مديرات المدارس على متوسط أعلى من المتوسط الذي حصل عليه مديرو المدارس على الأداة ككل. والفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، حيث بلغت قيمة "ت" ٢,٠٥، والجدول (١٤) يوضح هذه النتيجة.

جدول (١٤)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتي الدراسة على الأداة ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديري المدارس	١٠٣	١٨٤,٦٢	١٧,١٧	٢,٠٥	٠,٠٤٢
مديرات المدارس	١٠٠	١٨٩,٤٢	١٦,٢٠		

ينص التساؤل الثالث على "هل هناك فروق بين مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض صفار السن ومديري ومديرات المدارس كبار السن في اتجاهاتهم نحو الإرشاد الطلابي؟" وللإجابة عن هذا التساؤل تم

جدول (١٦)

نتائج اختبار " ت " لمجموعتي الدراسة على محور
" طبيعة العمل الإرشادي ومهامه "

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة
غير دالة	٠,٢٣٩	٦,٠٩	٥١,٧٣	١٠٥	مديرو ومديرات مدارس السن (١٠ من ١٠ سنة)
		٥,٥٩	٥٠,٩٠	٨٨	مديرو ومديرات مدارس السن (١٠ سنة فأكثر)

٢ - حصل مديرو ومديرات المدارس صفار السن
على متوسط مساوٍ تقريباً للمتوسط الذي
حصل عليه مديرو ومديرات المدارس كبار
السن وذلك على محور " أهداف الإرشاد
الطلابي " . والفرق بين المتوسطين لم يكن دالاً
إحصائياً، والجدول (١٧) يوضح هذه النتيجة .

جدول (١٧)

نتائج اختبار " ت " لمجموعتي الدراسة على محور
" أهداف الإرشاد الطلابي وفقاً لتغير العمر "

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة
غير دالة	٠,٢٢٧	٦,٥٤	٥٠,٤٠	١٠٥	مديرو ومديرات مدارس السن (١٠ من ١٠ سنة)
		٦,٤١	٥١,٥٣	٨٨	مديرو ومديرات مدارس السن (١٠ سنة فأكثر)

٤ - حصل مديرو ومديرات المدارس صفار السن
على متوسط مساوٍ تقريباً للمتوسط الذي
حصل عليه مديرو ومديرات المدارس كبار
السن وذلك على محور " مؤهلات وخصائص "

استخدام اختبار " ت " لمعرفة دلالة الفروق بين
مجموعتي الدراسة (كبار السن وصغار السن)
على كل محور من محاور الأداة المستخدمة في
الدراسة الحالية، وقد جاءت النتائج كما يلي:

١ - حصل مديرو ومديرات المدارس صفار السن
على متوسط مساوٍ تقريباً للمتوسط الذي
حصل عليه مديرو ومديرات المدارس كبار
السن وذلك على محور " مفهوم الإرشاد
الطلابي " والفرق بين المتوسطين لم يصل إلى
مستوى الدلالة الإحصائية، والجدول (١٥)
يوضح نتائج تلك المعالجة .

جدول (١٥)

نتائج اختبار " ب " لمجموعتي الدراسة على محور
" مفهوم الإرشاد الطلابي وفقاً لتغير العمر "

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة
غير دالة	٠,٢٧٤	٣,٥٩	٣٩,٤٠	١٠٥	مديرو ومديرات مدارس السن (١٠ من ١٠ سنة)
		٣,٧٩	٣٨,٤٥	٨٨	مديرو ومديرات مدارس السن (١٠ سنة فأكثر)

٢ - حصل مديرو ومديرات المدارس صفار السن
على متوسط مساوٍ تقريباً للمتوسط الذي
حصل عليه مديرو ومديرات المدارس كبار
السن، وذلك على محور " طبيعة العمل
الإرشادي ومهامه " . والفرق بين المتوسطين لم
يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، والجدول
(١٦) يوضح هذه النتيجة .

ومن خلال فحص النتائج السابقة، يمكن استخلاص نتيجة عامة مؤداها أن غالبية مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض الذين أجريت عليهم الدراسة الحالية يظهرون اتجاهات إيجابية نحو مهنة الإرشاد الطلابي.

وهذه الاتجاهات الإيجابية بدت واضحة نحو مفهوم الإرشاد الطلابي، وطبيعة العمل الإرشادي ومهامه، وأهداف الإرشاد الطلابي، ومؤشرات وخصائص المرشد الطلابي. كما أن هناك فروقاً في مستوى إيجابية التوجهات كما يبدو من اتجاهات الإناث اللاتي كن أكثر إيجابية من الذكور خاصة على محور " أهداف الإرشاد الطلابي " وعلى الأداة ككل.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض نحو الإرشاد الطلابي. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض لديهم معرفة جيدة بمفهوم الإرشاد الطلابي، وبطبيعة العمل الإرشادي ومهامه، وبأهداف الإرشاد الطلابي، وبمؤشرات وخصائص المرشد الطلابي مما يعكس اتجاههم الإيجابي نحو الإرشاد الطلابي.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة جاريل (1980) Jarrell والتي أوضحت أن اتجاهات مديري المدارس نحو الإرشاد الطلابي ونحو الدور الفعلي للمرشد الطلابي كانت إيجابية.

المرشد الطلابي ". وهذا الفرق بين المتوسطين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية كما يتضح في الجدول (١٨).

جدول (١٨)

نتائج اختبار " ت " لمجموعتي الدراسة على محور "مؤهلات وخصائص المرشد الطلابي، وفقاً لمتغير العمر

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديرو ومديرات مدارس البنين (البنين ١٠ سنوات)	١٠٥	٤٦,٥١	٤,٧١	٠,١٤٨	غير دالة
مديرو ومديرات مدارس البنات (١٠ سنة فأكثر)	٨٨	٤٥,٥١	٤,٨٧		

٥ - حصل مديرو ومديرات المدارس صفراء السن على متوسط مساوٍ تقريباً للمتوسط الذي حصل عليه مديرو ومديرات المدارس كبار السن وذلك على الأداة ككل. والفرق بين المتوسطين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية كما يتضح في الجدول (١٩).

جدول (١٩)

نتائج اختبار " ت " لمجموعتي الدراسة على الأداة ككل وفقاً لمتغير العمر

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديرو ومديرات مدارس البنين (البنين ١٠ سنوات)	١٠٥	١٧٨,٦٨	١٦,٧٧	٠,٥٩٦	غير دالة
مديرو ومديرات مدارس البنات (١٠ سنة فأكثر)	٨٨	١٨٦,٤	١٩,٩٠		

ومن ناحية أخرى جاءت هذه النتيجة مخالفة لما توصل إليه المفدى (1989م) والذي أوضحت دراسته أن كثيراً من إدارات المدارس تغلظ بين الإرشاد الطلابي والنشاط المدرسي، مما يشير إلى أن معظم مديري المدارس ليس لديهم معرفة صحيحة بمفهوم وطبيعة الإرشاد الطلابي. كذلك ظهرت هذه النتيجة مغايرة لما توصل إليه الزهراني (1990م) والذي أوضحت دراسته أن اتجاهات مديري المدارس نحو الإرشاد الطلابي كانت سلبية، حيث أن إدارة المدرسة كانت تتدخل في مهام المرشد الطلابي، وتكلف المرشد الطلابي بأعمال إدارية ليس لها علاقة بالإرشاد الطلابي، وأخيراً فإن إدارة المدرسة تنظر إلى مهام المرشد الطلابي على أنها تدخل في شئونها.

ويرى الباحث أن حصول مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض على درجات عالية على مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد الطلابي ربما يعزى إلى زيادة وعيهم بالإرشاد الطلابي، حيث قامت وزارة التربية والتعليم ممثلة في الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي بطبع وتوزيع العديد من الكتيبات المتخصصة مثل دليل المرشد الطلابي، والميثاق الأخلاقي للمرشد الطلابي. وهذه المطبوعات تحتوي على معلومات عن مفهوم الإرشاد الطلابي، وطبيعة ومهام العمل الإرشادي، وأهداف الإرشاد الطلابي، ومؤهلات وخصائص المرشد الطلابي والتي ربما تكون قد ساهمت بقدر كبير في زيادة فهم مديري ومديرات المدارس عن الإرشاد الطلابي.

كذلك كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري ومديرات المدارس وذلك على محور "أهداف الإرشاد الطلابي"، وعلى الأداة ككل لصالح مديرات المدارس. وهذه النتيجة توضح أن لدى مديرات المدارس فهماً لأهداف الإرشاد الطلابي أكثر من مديري المدارس، وأن لديهم اتجاهات إيجابية نحو الإرشاد الطلابي بشكل عام أفضل من اتجاهات مديري المدارس.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة الصمادي (1994) التي أظهرت أن الإناث حققن معدلات أعلى من الذكور على مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد الطلابي. كذلك وجد الربيعه (1996) أن اتجاهات الإناث نحو مهنة الأخصائي النفسي كانت أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور. كما أثبت العديد من الدراسات أن الإناث لديهم اتجاهات إيجابية نحو علم النفس بشكل عام أكثر من الذكور (أبو حطب وزملاؤه، ١٩٨٩م). ومن ناحية أخرى، فقد جاءت نتيجة الدراسة الحالية مخالفة لما توصل إليه الشيباني (1999) الذي وجد أن الذكور لديهم اتجاهات إيجابية نحو الإرشاد الطلابي أفضل من النساء.

وأخيراً، أوضحت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية صفراً السن، ومديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية كبار السن في اتجاهاتهم نحو الإرشاد الطلابي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصبيحي (1999) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة

التوصيات والبحوث المقترحة:

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يوصى الباحث بما يلى:

١ - تشجيع مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية على الالتحاق بدورات متخصصة عن التوجيه والإرشاد الطلابى من أجل زيادة معرفتهم بمفهوم الإرشاد الطلابى وأهدافه ومجالاته.

٢ - قيام الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابى بمتابعة ما يقوم به المرشد الطلابى من مهام من أجل التعرف على ما يواجهه من عقبات.

٣ - توفير أعداد كافية من الموظفين الإداريين فى المدارس المتوسطة والثانوية حتى يتمكن المرشد الطلابى من أداء مهامه الإرشادية دون أن يمارس أعمالاً إدارية لا علاقة لها بالإرشاد.

٤ - قيام إدارات التعليم بحث مديرى المدارس على تشجيع المرشد الطلابى والعمل على تذليل العقبات التى قد يواجهها فى عمله.

٥ - عقد ندوات وورش عمل عن الإرشاد الطلابى فى المدارس المتوسطة والثانوية وتكون موجهة لمديرى المدارس والمعلمين والطلاب من أجل توعيتهم بمفهوم الإرشاد الطلابى وأهدافه ومجالاته.

إن نتائج الدراسة الحالية تفتح آفاقاً واسعة نحو إجراء العديد من البحوث والدراسات فى مجال الإرشاد الطلابى مما قد يسهم فى تطوير العمل الإرشادى فى المؤسسات التعليمية والتربوية.

إحصائية بين المرشدين الطلابيين فى اتجاهاتهم نحو مهنة الإرشاد الطلابى وفقاً لمتغير العمر. ومع اختلاف عينة الدراسة الحالية عن عينة دراسة الصبيحى، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود اتفاق عام بين المرشدين الطلابيين ومديرى المدارس فى إدراكهم لدور المرشد الطلابى (Jarrell, 1980).

ويفسر الباحث تقارب وجهات نظر مديرى ومديرات المدارس صفار السن ومديرى ومديرات المدارس كبار السن حول الإرشاد الطلابى إلى وعيهم بأهمية الإرشاد الطلابى، حيث قامت وزارة التربية والتعليم ممثلة فى الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابى بتنظيم دورات خاصة بمديرى المدارس عن إرشاد الطلاب وتوجيههم. وهذه الدورات ليست مقصورة على فئة عمرية معينة، بل خصصت لتشمل جميع مديرى المدارس. لذلك فإن من مهام الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابى المشاركة فى تدريب مديرى المدارس ووكلائها وكذلك المعلمين فى كل ما يتعلق بتنفيذ الخدمات الإرشادية فى المدارس، وذلك من خلال البرامج التدريبية المختلفة كالدورات التثقيمية، وورش العمل، وحلقات البحث، وغيرها من اللقاءات (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ص ١٦). وقد أكدت وزارة التربية والتعليم على الأهداف العامة للتوجيه والإرشاد الطلابى والتى منها "العمل على توعية المجتمع المدرسى (الطلاب، والمدرسين، والمديرين) بشكل عام بأهداف ومهام التوجيه والإرشاد ودوره فى التربية والتعليم" (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ص ١٢).

ومن هذه البحوث التي يقترحها الباحث ما يلي:

- ١ - إجراء دراسة عن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الابتدائية نحو الإرشاد الطلابي.
- ٢ - إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تكون عينتها ممثلة لجميع مناطق المملكة من أجل التوصل إلى تصور شامل لاتجاهات مديري

ومديرات المدارس نحو الإرشاد الطلابي.

- ٣ - إجراء دراسة عن اتجاهات معلمى المدارس نحو الإرشاد الطلابي فى المملكة العربية السعودية.
- ٤ - إجراء دراسة عن اتجاهات طلاب وطالبات المدارس فى المملكة نحو الإرشاد الطلابي.

المراجع العربية

- ١ - أبو حطب، فؤاد؛ الكامل، حسنين وخزام، نجيب (1989م) صورة علم النفس لدى الشباب العماني. مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، ١٧، ٣، ص ١٩ - ٥٢.
- ٢ - آدم، محمد سلامه (1981م) مفهوم الإتجاه في العلوم النفسية والاجتماعية. مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، العدد الرابع، ص ٧ - ١٧.
- ٣ - الألف، عائشة عبد القادر (1992م) توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد في مديرية عمان الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.
- ٤ - الحريمي، مصطفى عبد الله (1988م) دور الإدارة المدرسية في برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي في المرحلة المتوسطة للبنين بالمنطقة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٥ - الزبيدة، همد عبد الله (1996م) اتجاهات طلاب وطالبات علم النفس بجامعة الملك سعود نحو مهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي: دراسة استطلاعية. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية: المجلة العلمية لكلية الآداب - جامعة المنيا، المجلد ٢٠، أبريل ١٩٩٦م، ص ٦٥ - ٩٥.
- ٦ - الزهراني، أحمد خميس (1990م) التوجيه والإرشاد الطلابي بين النظرية والتطبيق: دراسة استطلاعية في منطقة الطائف التعليمية كمؤج مختار. بحث مقدم في اللقاء السنوي الثاني للجمعية السعودية للعلوم والتربية، الرياض.
- ٧ - الفضلوي، محمد محروس (1990م) تحليل مهني لمل المرشد الطلابي: دراسة في منطقة الرياض. بحث مقدم في اللقاء السنوي الثاني للجمعية السعودية للعلوم والتربية والتربية، الرياض، جامعة الملك سعود.
- ٨ - الشيباني، بدر إبراهيم (1999م) تبان اتجاهات الهيئة التعليمية بدولة الكويت نحو مهنة الإرشاد النفسي المدرسي. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة ١٤، العدد ١٦، ص ٧٣ - ١٠٢.
- ٩ - الصبيحي، عبد الرحمن (1999م) اتجاهات المرشدين الطلابيين نحو مهنة الإرشاد النفسي في ضوء بعض
- المقترحات الهيكلية والبيئية المدرسية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ١٠ - الصمادي، أحمد عبد المجيد (1994م) اتجاهات طلبة جامعة الهرموك نحو الإرشاد. دراسات، العلوم الإنسانية، المجلد ٢١، (١) العدد ٤، ص ٢٧٧ - ٢٩٩.
- ١١ - الصنزي، إبراهيم هلال (2001م) اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو دور المرشد الطلابي في حل مشكلاتهم الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ١٢ - الخنومي، أمل هلى (1989م) سلوك واتجاه طلبة كلية الشريعة بجامعة التاسع من أيلول بأزمهر نحو اللغة العربية. رسالة الخريج العربي، الرياض، ج ٣١، ص ٥٩ - ٨٦.
- ١٣ - الحدي، عمر عبد الرحمن (1989م) الإرشاد النفسي المدرسي: مقارنة بين الواقع وضاوابط ومعايير المهنة - دراسة على مدينة الرياض. بحث مقدم لندوة معايير وضاوابط الخدمات النفسية في المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود.
- ١٤ - الخفيف، محمد صالح عبد الله (1410هـ) دور مدير المدرسة كموجه تروى مقيم، الرياض، مطابع البكرية.
- ١٥ - الهاشمي، عبد الحميد محمد (1994م) التوجيه والإرشاد النفسي: الصحة النفسية الوقائية، جدة، دار الشروق.
- ١٦ - زهران، حامد عبد السلام (1980م) التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة، عالم الكتب.
- ١٧ - سليمان، عرفات عبد العزيز (1987م) الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي المعاصر. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٨ - سوييف، مصطفى (1975م) مقدمة في علم النفس الاجتماعي. القاهرة، الأنجلو المصرية.
- ١٩ - عبيدات ثوفان، عمن، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (1992م) البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

والتربوي: مداخل نظرية، الواقع، الممارسة. الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع.

٢٢ - وزارة المعارف (١٤٢٢هـ). دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام بوزارة المعارف: الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد. الرياض، مطابع جاد.

٢٠ - عبيدات، محمد أحمد (١٩٩٦م) توقعات المعلمين لدور المرشد التربوي في مدارس محافظة إربد الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد، كلية التربية، جامعة اليرموك.

٢١ - صقل، محمود عطا حسين (١٩٩٦م). الإرشاد النفسي

المراجع الأجنبية

- 23- Allport, G.W. (1935) Attitude .(in) Muchinson, (Ed): A Handbook of Social Psychology .Worcester, Mass.: Clark University Press.
- 24- Aluede, O. & Imonikhe, J. (2002) Secondary School Students and Teachers Perceptions of the Role of the School Counsellor. Guidance & Counselling, Vol. 17 . Issue 2, P. 546 P.2 Charts.
- 25- Anastasi, A. (1982) Psychological Testing .Fifth ed., New York, Macmillan Publishing Co., INC.
- 26- Bulus, I. (1990) Guidance in Schools .Jos., Nigeria, Ehindero.
- 27- Chandler, W.R. (2002) The Perception of Secondary Principal's of the Counselor Role. Dissertation Abstracts International, 63 (3), P. 823.
- 28 - Cupchik, G.; Klajner, F. & Riley, D. (1984) Undergraduate Attitudes toward Psychology in the 1980. Teaching of Psychology 11, 4, PP. 195-198.
- 29- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993) The Psychology of Attitude. Philadelphia, Harcourt Brace Jovanovich.
- 30 - Gibson, R.L. (1990) Teacher's Opinion of High School Counseling and Guidance Programme: Then and Now. The School Counselor, 37, PP 248 - 255.
- 31- Jarrell, R. (1980) An Analysis of the Role of the Alabama Elementary School Counselor as Perceived by Elementary School Counselors, Principals, and Counselor Educators. Dissertation Abstracts International, Vol. 41 (8 - A) P. 3452.
- 32- Kerlinger, F. (1986) Foundations of Behavioral Research .New York, CBS College Publishing.
- 33- Krech, D. & Crutchfield, R. (1962) Individual in Society .New York: McGraw Hill Book company & Inc.
- 34- Kuo, B. Y. (1990) The Ideal and Actual Role of the Elementary School Counselor as Perceived by Elementary School Principals, Counselors and Teachers in Central Taiwan, the Republic of China, Dissertation Abstracts International, Vol. 51 (3 - A) PP. 744 - 745.
- 35- Peaslee, M.K. (1991) The Importance of Roles and Functions of Elementary School Counselors as Perceived by Administrators, Counselors, Teachers, and Parents. Unpublished Master Thesis, Hays State University, Kansas, U.S.A.
- 36 - Sommerville, R.M. (1981) The Role of the Elementary School Counselor in Texas as Perceived by Elementary School Counselor. Dissertation Abstracts International, Vol. 42 . No. 30 . P. 10 16A.
- 37 - Walz, G.R. & Bleuer, J.C. (1997) Emerging Priorities and Emphases in School Counseling, Guidance, and Student Services .In China - U.S. Conference on Education ,Collected Papers .Beijing, China, July 9 - 13.
- 38 - Whistom, S.C. & Sexton, T.L. A Review of School Counseling Outcome Research: Implications for Practice. Journal of Counseling and Development, V. 76 . N.4, PP. 412 - 426.

مقدمة

الإدمان ظاهرة عالمية تجتاح كافة الطبقات بغض النظر عن المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وهذه الظاهرة آثار سلبية على الفرد والمجتمع بما لها من علاقة بين الإدمان وارتكاب جرائم العنف والسرقه والإرهاب، ولا سيما الشباب الذين هم عماد المستقبل. وضباب الجامعة بالذات كسائر الشباب يمثلون الصفوة المختارة التي سيقع عليها عبء التطوير والريادة والقيادة، ولذا فإن الدراسة الحالية لها أهميتها وذلك لندرة الدراسات في العراق حول هذا الموضوع.

الأسباب المؤدية للإدمان من وجهة نظر طلاب جامعة الكوفة وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. أميرة جابر هاشم

فرع التربية وعلم النفس

كلية التربية للبنات

جامعة الكوفة

أهمية البحث والحاجة إليه،

اعتاد غالبية المشتغلين في العلوم الإنسانية حين تنفش ظاهرة مرضية ما الاهتمام بها، والإدمان ظاهرة عالية تجتاح كافة الطبقات بغض النظر عن المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي (غانم، 1996: 4)، ولا سيما في قطر المراق، نتيجة للظروف القاسية والحروب والتغيرات والانفتاح المفاجئ، وتمتد مشكلة تعاطي وإدمان المواد المخدرة من المشكلات ذات الأبعاد المتعددة فهي تلحق أضرارًا بالغة باقتصاديات العديد من الدول تتمثل في الإنفاق الطاهر المتمثل بمكافحة المرض وخفض الطلب مثل الجمارك والسجون وسلاح الحدود والقضاء والطب الشرعي... الخ، ويأتي في مقدمة الإنفاق المستمر (الاستنزاف) المتمثل في التهريب والاتجار والزراعة والتصنيع والمعمل وتناقص الإنتاج واضطراب الممل وعلاقاته والحوادث؛ كما يأتي في مقدمة الخسائر البشرية العاملون في المخدرات والمدمنون والمتعاطون والضحايا الأبرياء (غانم، 1996: 4)، وتؤثر المخدرات على متعاطيها حيث يحدث نمو خطير في بدنه ونفسه وعقله وسلوكه وعلاقاته بالبيئة المحيطة به، وتختلف هذه الآثار من مادة إلى أخرى وتفاوتت في درجة خطورتها، ولكن يمكن إجمالها في الخمول والكسل وفقدان المسؤولية والتهور واضطراب الإدراك والتسبب في حوادث مروية وإصابات عمل، وتجعل المدمن مستعدًا للأمراض النفسية والبدنية العقلية وقد يصاب بفقدان الناعة (الإيدز)، إذا

استخدم حقنة ملوثة أو مستعملة، والشعور بالقلق وانقصام الشخصية، إذ قد تؤدي بعض المخدرات مثل (الكراك) إلى تغيرات حادة في المخ (نافع، 1989: 25)، كما تؤدي المخدرات إلى متوالية من الكوارث على مستوى الفرد مثل تفكيك الأسر وانهيار العلاقات الأسرية والإجتماعية والمعجز عن توفير المتطلبات الأساسية للفرد والأسرة، وتتدخل المخدرات مع جرائم أخرى كالمصائب المنظمة التي يمتد عملها إلى السرقة والسطو والخطف وغسل الأموال، والمشاركة في الأنشطة الاقتصادية المشروعة، فيسلسل تجار المخدرات إلى المؤسسات الاقتصادية والسياسية ومواقع السلطة والنفوذ والتأثير على الانتخابات، وقد استفادت تجارة المخدرات من الشبكة الدولية للاتصالات (الانترنت) (Tuditha, 1995:3)، فالإدمان ظاهرة ذات أبعاد تربية واجتماعية وثقافية ونفسية ومجتمعية ودولية.

وتهتم الدراسة الحالية بتناول هذه المشكلة في الوسط الطلابي لأهمية هذا القطاع بين فئات المجتمع، وقد أظهرت كل المؤشرات والدراسات أن بدء تعاطي العقاقير المخدرة يكون في الغالبية العظمى من الحالات في سن الشباب المبكر، وهي فترة العمر التي درجنا على تسميتها بفترة المراهقة والتي يقضيها كثير من الشباب في المدارس والجامعات، حيث يبدأ في البحث عن أساليب لإثبات الذات (مسويف، 1995: 32)، (حمسين، 1994: 17)، (Codern, 1973: 97) ومن ثم تركيز الأضواء على هذه المرحلة العمرية من

ويكتسب البحث الحالي أهميته من النطاق الآتية:

١ - إنه يتعدد فئة عمرية متمثلة بالشباب، الذين هم عماد مستقبل هذه الأمة، وشباب الجامعة بالذات لهموا كسائر الشباب، فهم يمثلون الصفوة المختارة التي سيقع عليها عبء التطوير والريادة والقيادة.

٢ - شالبية الدراسات التي أجريت في مجال الإدمان انطلقت من موقف منهجي نظري، إضافة إلى ندرة الدراسات في هذا المضمار، ولا سيما في العراق، وبحسب علم الباحثة.

٣ - تأتي أهمية دراسة الإدمان من حيث كونه ظاهرة لها آثار سلبية على الفرد والمجتمع، فمن طريق الإدمان تتفشى الجرائم والإرهاب والعنف.

٤ - تعد الدراسة الحالية دراسة وقائية من خلال معرفة الأسباب التي تؤدي إلى الإدمان من وجهة نظر طلبة جامعة الكوفة ثم وضع المعالجات الضرورية لها، قبل الوقوع في براثن الإدمان.

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي ما يأتي :

١ - التعرف على وجهات نظر جامعة الكوفة حول الأسباب التي تدفع إلى الإدمان.

شأنه أن يكشف عن قدر كبير من الظروف والملابسات التي تحيط بمنشأ التعاطي، كما أن قطاع الطلاب في العراق، وفي معظم الدول النامية يعتبر قطاعاً ذا دلالة استراتيجية بالنسبة لمستقبل المجتمع، وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به المثقفون في تطوير المجتمعات النامية وقيادتها في حركة تطورها، فالمطلوب هم المقدمة التاريخية للمثقفين.

وترى الباحثة أن هذه المشكلة يجب أن يخطط لها علمياً، كما يجب أن يقوم بتفنيدها أجهزة إجتماعية وتربوية متخصصة، وبخاصة التي تمنى بعمليات التنشئة الاجتماعية في المجتمع كالأُسرة والمدرسة والنادى ودور الميادة وأجهزة الإعلام والثقافة، وكما تأتي خطورة هذه المشكلة من حيث أنها ترسم صورة واضحة للحالة الحاضرة لظاهرة تعاطي المخدرات بين طلاب الجامعات ليس أمراً هيناً بحالٍ من الأحوال كما نتصوره. إذ ليس هناك تحديد دقيق لعدد مبدئي المخدرات في العراق، ومن المسهر الحصول على إحصاءات دقيقة لأن تعاطي المخدرات أمر يدور في طي الكتمان، ولكن المتفق عليه عالمياً أن عدد المدمنين يقاس بكمية المضبوطات ثم تضرب في عشرة أمثالها لحصر عدد المدمنين، كما أن الكيمياء المستعملة تتنوع وتتطور بشكل سريع ومهدد بحيث يكاد يغطي الفاصل بين الاستعمال الآمن والاستعمال المدمر، وإن المعالجات الجزيئية تكاد لا تواكب خطورة انتشار هذه الظاهرة.

٢ - التعرف على وجهات نظر طلبة جامعة الكوفة حول الأسباب التي تدفع إلى الإدمان حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى).

٣ - التعرف على وجهات نظر طلبة جامعة الكوفة حول الأسباب التي تدفع إلى الإدمان حسب متغير التخصص الدراسي (علمي، إنساني).

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة ومطالبات المرحلة الجامعية، للمرحلة الرابعة في كليات جامعة الكوفة (الآداب، الإدارة والاقتصاد، العلوم، الهندسة)، وللدوام الصباحي للعام الدراسي : 2005 - 2006.

تحديد المصطلحات :

الإدمان: Addictio:
يعرف (سويف، 1996) الإدمان: التماطي المتكرر لمادة نفسية أو مواد نفسية (الأدوية المؤثرة في الأعصاب) ومنها المخدرات والمنشطات والملطفات الصغرى لدرجة أن التماطي يكشف عن انشغال شديد بالتماطي، كما يكشف عن عجز أو رفض للإنقطاع، أو تمديد تماطيه، وكثيراً ما تظهر عليه أعراض الانسحاب إذا ما انقطع عن التماطي (سويف، 1996: 17).

وتتبنى الباحثة التعريف السابق على أساس أنه أحدث التعريفات .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

الإدمان من المنظور الاجتماعي والنفسى ؛
أولاً - التحليل السوسولوجي للإدمان :

يرتبط الإدمان من وجهة النظر الاجتماعية (السوسولوجية) بالمعايير الاجتماعية وبالتقيم، فهو شكل من أشكال التكيف الانسحابي غير المتوافق مع المعايير والتقيم السائدة في المجتمع، فالأفراد الذين يتكيفون بطريقة غير سليمة يمكن أن يقال انهم في المجتمع وليسوا فيه واجتماعيا لا يشتركون في الإطار العام للقيم.

يقصند بالإدمان لغة المداومة على الشئ أو الاعتماد المضطرد عليه، وقد اتجه الرأي أخيراً إلى أن تأثير المادة المخدرة لا يتسبب عنه مجرد المداومة أو الاعتياذ مع طول الوقت ولكن يترتب عليه اعتماد الجسم على تماطي المادة المخدرة في أداء وظائفه بحيث تتآب الجسم تغيرات وآلام إذا ما انتلغ عنها وهو أمر قد لا يستطيع التماطي احتماله، ولهذا رأت الهيئة العلمية وعلى رأسها منظمة الصحة العالمية أن كلمة الاعتماد على المواد المخدرة أمديق في التعبير من كلمة الإدمان.

ومن أهم حقائق الإدمان :

١ - الرغبة الملحة في الاستمرار في التماطي والحصول على المقار بأي وسيلة.

٢- زيادة الجرعة بصورة متزايدة لتمود الجسم على المقار وإن كان بعض المدمنين يظل على جرعة ثابتة.

١ - المدمنون لديهم شعور عام مرتفع بعدم الأمن والطمأنينة الانفعالية.

ب - اتسام اتجاهات المدمنين باضطرابات التوافق السلبية.

ج - أهم الحاجات لدى المدمن هي الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الاعتماد على الغير، والحاجة إلى النجاح.

د - البيئة المحيطة بالمدمن من النوع غير الموافقة. (الفضيلي، 1982: 47).

الدراسات السابقة :

أولاً - دراسة (سوييف، 1990):

استهدفت الدراسة معرفة الأسباب المؤدية للإدمان من وجهة نظر طلبة الثانوية، بلغت العينة (5530) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها عدم القدرة على التكيف مع الزملاء والأصدقاء وسوء المعاملة في المدرسة، وكثرة الواجبات والحاجة إلى استظهار الدروس لاجتياز الامتحانات بتفوق، ومواجهة صدمة وفاة أحد الأقارب أو التفكك الأسري. (سوييف، 1990: 21 - 25).

ثانياً: دراسة (غريب، 1988):

استهدفت الدراسة معرفة أسباب الإدمان وآثاره، وقد أجريت على عينة من أعضاء هيئات التدريس من تخصصات الخدمة الاجتماعية والتربية والاجتماع وعلم النفس، وأكدت نتائج تحليل آراء العينة. أن الأسباب والدوافع التي تكمن وراء الإدمان لدى الشباب هي على التوالي:

٢ - الاعتماد النفسي والعنوي على العقار.

٤ - ظهور أعراض نفسية وجسمية مميزة لكل عقار عند الامتناع المفاجئ.

٥ - الآثار الضارة على الفرد والمجتمع (أبو المزاييم، 1988: 24).

ثانياً - الإدمان من منظور نفسي :

في ضوء تناول المظاهر النفسية للإدمان يتضح الآتي :

١ - أن هناك آثار مباشرة لتعاطي الحشيش تتمثل في التأثير على وظائف الإدراك والتذكر والتفكير حيث تختل هذه الوظائف فيختل الإدراك وتتأثر الذاكرة، أما عمليات التفكير فتتأثر كثيراً حيث يتسارع تتابع الأفكار على الذهن وقد تزداد بصورة واضحة.

٢ - هناك أضرار جسيمة تلحق بالنشاط الاجتماعي للفرد بحيث تنخفض إنتاجية الفرد من حيث الجودة والمقدار.

٣ - أن الإدمان مرض ونتيجة لاضطراب ما هي الشخصية وهذه قضية هامة يمكن أن تثير عدداً من المشكلات حيث تختلف الآراء حول ما هي هذا الاضطراب وحدته، وهناك اتفاق حول أهمية الاستعدادات التكوينية.

٤ - إن هذا الخلل أو الاضطراب يبدأ من النمو النفسي المبكر فيؤدي إلى القابلية للإدمان ويتمثل في:

الموامل الاجتماعية، الاقتصادية، النفسية، الثقافية، الدينية، القانونية. (غريب، 1988: 77).

تعليق على الدراسات السابقة:

١ - لا توجد دراسة عراقية في حدود علم الباحثة تناولت هذا الموضوع ومتغيراته.

٢ - تبينت نتائج الدراسات السابقة في ترتيب الأسباب المؤدية للإدمان منها ما تؤكد على الأسباب التربوية (سويف، 1990) ومنها تؤكد على الموامل الاجتماعية (غريب، 1988).

منهجية البحث:

أولاً - عينة البحث:

تم اختيار أفراد عينة البحث بصورة عشوائية الطبقية بلغ هوامها (400) طالب وطالبة، من طلبة المرحلة الرابعة في كليات (الأداب، والإدارة والاقتصاد، والعلوم، والهندسة)، بواقع (200) طالب و (200) طالبة، موزعة على الكليات المشمولة بالبحث الحالي، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والتخصص الدراسي

التخصص	الكليات	الأقسام	الذكور	الإناث	المجموع
العلمي	الهندسة	الكهرباء	٢٥	٢٥	٥٠
		الميكانيك	٢٥	٢٥	٥٠
	العلوم	حاسبات	٢٥	٢٥	٥٠
		رياضيات	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع			١٠٠	١٠٠	٢٠٠
الإنساني	الإدارة والاقتصاد	الاقتصاد	٢٥	٢٥	٥٠
		إدارة الأعمال	٢٥	٢٥	٥٠
	الأداب	اللغة الإنجليزية	٢٥	٢٥	٥٠
		التاريخ	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع			١٠٠	١٠٠	٢٠٠
المجموع الكلي			٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠

ثانيًا - أداة البحث :

قامت الباحثة ببناء استبيان للكشف عن أسباب الإدمان من وجهة نظر طلبة الجامعة، وحصلت الباحثة على هذه الأسباب من الأدبيات والدراسات التي تناولت الإدمان، إضافة إلى الدراسة الاستطلاعية المفتوحة الموجهة إلى عينة عشوائية من نفس الكليات المذكورة السابقة، بلغ قوامها (40) طالبًا وطالبة، حيث تضمن سؤالًا مفتوحًا يذكر فيه الطالب الأسباب المؤدية إلى الإدمان من وجهة نظره، مع عدم الحاجة إلى الاسم، وبعد تحليل استجابات الطلبة حصلت الباحثة على مجموع (11) سببًا متمثلة بـ (الفراغ، البطالة، إحياطات، فشل، مجاملات، كثرة المال، مشاكل أسرية، حب الاستطلاع، الأسداء المتفائلون، الزيادة في الرغبة الجنسية، السفر إلى الخارج، مشاكل شخصية (هلق، اكتئاب، أمراض، الابتعاد عن الدين)، ومن ثم عرضت الاستبيان بصورة مبدئية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان التربية وعلم النفس^(*) وفي ضوء آراء الخبراء وتوصياتهم تم إبقاء جميع الأسباب، وبذلك تم الحصول على (11) سببًا من الأسباب المؤدية للإدمان وبذلك تحقق الصديق الظاهري.

« أسماء السادة الخبراء :

- الأستاذ المساعد الدكتور جاسم القصير.
- الأستاذ المساعد الدكتور كريم مهدي.
- الأستاذ المساعد الدكتور محسن الميالي.
- الدكتور المدرس فاضل محسن يوسف.
- الدكتور المدرس حسين الحسيني.

ثالثًا - ثبات الأداة :

وللتأكد من ثبات الأداة، تم استخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث طبقت الأداة على عينة الطلبة والطالبات غير المشمولين في عينة الدراسة، وبلغ قوامها (30) طالبًا وطالبة من الكليات المشمولة بالبحث، وباستخدام ارتباط بيرسون، بلغ معامل الثبات (0.85)، وهذه النتيجة تعد مقبولة لأغراض الدراسة وإعطاء الأداة صفة الثبات.

رابعًا - تطبيق أداة البحث :

وزعت أداة البحث عن عينة من طلبة وطالبات كليات (الأداب، الإدارة والاقتصاد، والعلوم، والهندسة) بوضع تأثيراتهم أمام الفقرات الممثلة للأسباب المؤدية للإدمان، ولكل طالب وطالبة من عينة البحث

الوسائل الإحصائية :

١ - النسبة المئوية

٢ - ارتباط بيرسون

عرض ومناقشة النتائج :

يتم عرض نتائج البحث الحالي في ضوء أهداف البحث المحددة مسبقًا كالآتي:

أولاً - التعرف على وجهات نظر طلبة جامعة الكوفة حول الأسباب التي تدفع إلى الإدمان

يبين الجدول رقم (2) الأسباب المؤدية إلى الإدمان.

جدول (2)
التكرارات والنسب المئوية للأسباب المؤدية للإدمان
من وجهة نظر العينة ككل

ت	الأسباب	التكرار	النسبة المئوية
١	الأصدقاء المتعاطون	٢٥٠	٧٨,٥%
٢	الابتعاد عن الدين	٢٤١	٨٥,٢٥%
٣	مشاكل أسرية	٢٣٢	٨٢%
٤	السفر إلى الخارج	٢٠٠	٧٥%
٥	كثرة المال	٢٩٧	٧٢,٢٥%
٦	الرغبة في زيادة المنة الجنسية	٢٨٠	٧٠%
٧	إحباطات وفشل	٢٦٠	٦٥%
٨	مشاكل شخصية	٢٦٠	٦٥%
٩	الفراغ / البطالة	٢٠٠	٥٠%
١٠	مجاملات	١٧٠	٤٢,٥%
١١	حب الاستطلاع	١٥٠	٣٧,٥%

ويتبين من الجدول رقم (2) أن أكثر الأسباب المؤدية للإدمان تمثلت في العوامل التالية: (الأصدقاء المتعاطون) في المرتبة الأولى، و(الابتعاد عن الدين) المرتبة الثانية و(مشاكل أسرية) المرتبة الثالثة، أما أقل العوامل تأثيراً في حدوث الإدمان هي (الفراغ، البطالة) وحصلت على المرتبة التاسعة و(المجاملات) حصلت على المرتبة العاشرة و(حب الاستطلاع) حصلت على المرتبة الحادية عشر. أما الأسباب التي حصلت على المراتب الوسطى

فتمثلت في (السفر إلى الخارج) و(كثرة المال) و(الرغبة في زيادة الرغبة الجنسية، والإحباطات والفشل، ومشاكل شخصية). ويمكن تفسير ذلك أن الأصدقاء في مرحلة الشباب لهم تأثير مهم، وذلك لقابلية الأفراد في هذا العمر لتقليد النماذج المتقاربة في سماتهم النفسية وأعمالهم وخصائصهم الشخصية وكأسلوب من أساليب المشاركة الوجدانية في هذا العمر، وهذا ما جاءت به نظرية التعلم الاجتماعي التي لا تتعصر في مرحلة الطفولة المبكرة، بل في مرحلة الرشد ستؤثر في إدراكنا للأشخاص المهين الآخرين في البيئة على مفاهيمنا لذاتنا وتكوين التعبير السلوكي إيجابياً كان أم سلبياً (BIRREN ET AL, 1981: 313)، ومن هنا نستنتج أن جماعة الرهاق يمكن أن تحدد السلوك المقبول والسلوك غير المقبول في الجماعة، كما تنظم العلاقات والتفاعلات الاجتماعية بين أعضاء الجماعات بعضهم مع البعض الآخر، وهو ضرورة يحرص المجتمع على أن يتمثلها أبناؤه خلال عملية التشبث الاجتماعية ولا يستطيع الفرد أن يتوافق من دون الالتزام بها (غريب 1988: 59)، أما الابتعاد عن الدين، قد يمزو إلى الحصار والتفكيرات والحروب وإلى إصابة البنية التحتية والتي تتمثل في القيم وتحللها ولاسيما أن الدين الإسلامي يحرم هذه المواد سواء كانت الكحولية أو المدمنة، وبالإبتعاد عن الدين الإسلامي يكون سهلاً على الفرد الوقوع في الإدمان، أما ما يتعلق بالمشاكل الأسرية، فإن

نفسه ومن ضمنها الإدمان، أما عن كثرة المال وكيفية الحصول عليه بسهولة وهو ما يدفع الشباب إلى الرغبة نحو تعاطى المخدرات لأن شراء المخدرات يحتاج إلى الأموال الكثيرة، أى أن الحالة الاقتصادية للفرد تلعب دوراً في لجوء الفرد إلى تعاطى المخدرات، أما ما يتعلق بزيادة المتعة الجنسية، فمن المعروف أنه من آثار تعاطى المخدرات الرغبة فى زيادة المتعة الجنسية لدى الشباب ولا سيما وهم فى مرحلة الشباب التى هى امتداد لنهاية مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات بيولوجية تصاحبها طاقة جنسية يحتاج إلى تفريغها إذا لم يجد المسلك الطبيعى والمشروع لذلك.

أما المشاكل الشخصية والإحباطات والفشل المتكرر فهى سبب من أسباب الإدمان كهروب من الواقع المرير مثل معاناة الفرد من القلق والاكتئاب أو غيرها من المشاكل، ولا شك أن هذا يشير إلى قضية التشخيص المزدوج حيث يعانى الفرد من مشكلة الإدمان مع مشكلة نفسية أخرى (سويف، 1990: 25)، وخاصة أن الإدمان يشير إلى الإحساس المتوهم بالراحة النفسية والرغبة فى النوم والضحك المؤقت أى أن العوامل النفسية للفرد ومسمائاته من بعض المشاكل النفسية والشخصية والصحية قد تؤدى إلى لجوء الفرد للإدمان فى محاولة للعلاج الذاتى، أما الأسباب التى حصلت على أقل المراتب فهى أسباب غير مؤثرة ولا تدفع الفرد نحو الإدمان.

الخلافاً للأسرية والمشاكل التى تحدث من الوالدين أو بين الوالدين والأولاد مما تجعلهم يهربون من واقعهم بالتعاطى للمخدرات، باعتبار أن الأسرة تمثل المجتمع الإنسانى الأول الذى يمارس الفرد فيه أولى علاقاته الإنسانية، لذلك فهى المسؤولة عن اكتساب الفرد لأنماط السلوك الإجتماعى، وكثير من مظاهر التوافق أو سوء التوافق ترجع إلى نوع العلاقات الإنسانية فى الأسرة. لذا فإن دور الأسرة يجب ألا يقتصر على الإنفاق على الطفل وتوفير أسباب المعيشة الأخرى، وإنما يتمدى ذلك إلى تهيئة الجو النفسى الذى يساهم على إشباع الحاجات النفسية والتقليل من حالات الإحباط أو الفشل الذى يتعرض إليها الطفل، وكذلك يأتى دور الأسرة فى الامتناع عن أنماط السلوك غير المرغوب كالتدخين وتعاطى المخدرات حتى لا يتغذى بها الطفل ويكتسبها ومساعدة الأبناء على اكتساب المهارات التى ترفع من قدراتهم المعرفية لتساعدهم على الثقة فى أنفسهم ووضع قواعد للسلوك تقوم على مبادئ الثواب والعقاب والالتزام بتطبيقهما (أبو المزاييم، 1988: 27). أما (السفر إلى الخارج)، فهو من الأسباب المؤدية للإدمان باعتبار أن المجتمع المراهق كان مجتمعاً مغلقاً إلى حد ما، وبالسفر إلى الخارج حيث توجد الفرص والحرية دون رقابة من الأسرة وخاصة فى المجتمعات القريبة فبالتالى سوف يتعلم الشباب المسافرين العادات السيئة المنتشرة فى هذه المجتمعات دون السيطرة على

٢ - التعرف على وجهات نظر طلبة جامعة

الكوفة حول الأسباب التي تدفع إلى الإدمان حسب متغير الجنس:-

يبين الجدول (3)

الأسباب المؤدية إلى الإدمان من وجهة نظر الطلبة والطالبات.

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية للأسباب المؤدية للإدمان من وجهة نظر الطلبة والطالبات

الجنس										
ت	إناث	ت	%	ت	إناث	ت	%	ت	إناث	%
١	الأصدقاء المتعاطون	١٧٨	٨٩	١	مشاكل أسرية	١٧٧	٨٨,٥			
٢	المشاكل الأسرية	١٧٠	٨٥	٢	مشاكل شخصية	١٦٩	٨٤,٥			
٣	الزيادة في الرغبة الجنسية	١٦٠	٨٠	٣	إحباطات وفشل	١٦٢	٨١			
٤	الفراغ	١٥٥	٧٧,٥	٤	الأصدقاء المتعاطون	١٥٢	٧٦			
٥	الابتعاد عن الدين	١٤٨	٧٤	٥	الابتعاد عن الدين	١٥٠	٧٥			
٦	كثرة المال	١٤٥	٧٢,٥	٦	الفراغ	١٤١	٧٠,٥			
٧	إحباطات وفشل	١٤٠	٧٠	٧	كثرة المال	١٣٥	٧٦,٥			
٨	المشاكل الشخصية	١٣٨	٦٩	٨	السفر إلى الخارج	١٢٣	٦١,٥			
٩	السفر إلى الخارج	١٢٠	٦٠	٩	الزيادة في الرغبة الجنسية	١١٩	٥٩,٥			
١٠	مجاملات	١٠٠	٥٠	١٠	مجاملات	٩٨	٤٩,٥			
١١	حب الاستطلاع	٥٠	٢٥	١١	حب الاستطلاع	٥٢	٢٦			

يتبين من الجدول (3) أن أكثر الأسباب المؤدية للإدمان لدى الذكور هي الأصدقاء المتعاطون والمشاكل الأسرية والزيادة في الرغبة الجنسية وتتفق الإناث مع الذكور حول المشاكل الأسرية وأثرها في الإدمان وتختلف عن الذكور كون المشاكل الشخصية وإحباطات الفشل إضافة إلى المشاكل الأسرية هي التي حصلت على أعلى المراتب لدى الإناث.

ويمكن تفسير ذلك كون الأنثى أقل تحملاً للضغوط النفسية والإحباطات وبالتالي ترفض في الهروب من هذا الموقع الذي لا تستطيع مواجهته بالإدمان وقد يكون ذلك بسبب أساليب البيئة الاجتماعية التي تفرق بين الذكور والإناث في مجتمعنا. وكون الذكور أكثر قدرة على تحمل الضغوط النفسية والاجتماعية لأن الذكر لا يتواجد في البيت مثل الأنثى فهو يقضى وقته

مراتب عليا وتساويهما في (المجاملات) و (حب الاستطلاع).

٣- التعرف على وجهات نظر طلبة جامعة الكوفة حول الأسباب التي تدفع إلى الإدمان حسب متغير التخصص الدراسي / علمي - إنساني. والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية لأسباب المؤدية للإدمان حسب متغير التخصص الدراسي

التخصص الدراسي							
ت	علمي	ت	%	ت	إنساني	ت	%
١	الأصدقاء المتعاطون	١٧٧	٨٨,٥	١	الأصدقاء المتعاطون	١٧٢	٨٦
٢	الابتعاد عن الدين	١٧٣	٨٦,٥	٢	الفراغ	١٦٩	٨٤,٥
٣	المشاكل الأسرية	١٦٥	٨٢,٥	٣	المشاكل الأسرية	١٦٢	٨١
٤	المشاكل الشخصية	١٥١	٧٥,٥	٤	المشاكل الشخصية	١٥٠	٧٥
٥	إحباطات	١٤٥	٧٢,٥	٥	الزيادة في الرغبة الجنسية	١٤٧	٧٣,٥
٦	الفراغ	١٣٩	٦٩,٥	٦	الابتعاد عن الدين	١٤٢	٧١
٧	السفر إلى الخارج	١٣٠	٦٥	٧	السفر إلى الخارج	١٢٩	٦٤,٥
٨	كثرة المال	١٢٥	٦٢,٥	٨	الإحباطات	١٢٢	٦١
٩	الزيادة في الرغبة الجنسية	١١٨	٥٩	٩	كثرة المال	١١٦	٥٨
١٠	مجاملات	٩٧	٤٨,٥	١٠	مجاملات	٨١	٤٠,٥
١١	حب الاستطلاع	٦٥	٣٢,٥	١١	حب الاستطلاع	٥٩	٢٩,٥

خارج البيت مع اصدقائه لذلك فإن تأثير الأصدقاء أكثر أثرًا في الأسرة إضافة إلى ذلك أن الذكر أكثر استعدادًا وقابلية لإظهار رغبته لممارسة الجنس مقارنة بالأنثى فهي بالتالي يبعث عنها بتعاطي الإدمان، ونلاحظ من الجدول السابق عدم حصول الأسباب الأخرى على

التخصص أكثر سهولة وبالتالي لا يحتاج إلى وقت كثير للقراءة مقارنة بالتخصص العلمي الذين لا يتوفر لديهم الوقت الكافي والنتيجة سوف يميلون إلى الإدمان مما يساعدهم في القرية على زيادة

ومن الجدول (4) نرى أن الأسباب التي حصلت على مراتب عليا هي مقاربة بين التخصص العلمي والإنساني سوى أن الفراغ يكون سببًا رئيسيًا في الإدمان لدى التخصص الإنساني كون أن هذا

المتعة الجنسية، ويلاحظ من الجدول السابق تقارب المراتب وتماوى المراتب الأخيرة المنظمة فى مجاملات وحسب الاستطلاع).

التوصيات

فى ضوء نتائج البحث توصى الباحثة بما يأتى:
١ - وضع سياسة عامة لمكافحة المخدرات وقاية وعلاجاً على مستوى الدولة.

٢ - إعادة النظر فى المناهج التعليمية، وعدم اعتمادها كلياً على المجتمع الدراسى، بل تجاوزها إلى النشاطات النفسية والإجتماعية والترفيهية التى تساعدهم على شغل أوقات فراغهم بطريقة مفيدة، تقيهم من الوقوع فى خطر الإدمان.

٣ - إعادة النظر فى القوانين الحالية والعمل على تشديدها من أجل الحد من ظاهرة المخدرات مع مراعاة مقررات حقوق الإنسان.

٤ - تفعيل دور الإرشاد التربوى والنفسى فى المؤسسات التربوية والتعليمية للوقوف على حجم المشكلة والسعى لحل المشاكل التى تواجه الطلبة والتى تسهم بشكل كبير فى التمديد لهذه الظاهرة.

٥ - متابعة وتشطيط العمل بنظام الرقابة على حركة المقافير الطبية التى تحتوى على المواد المخدرة.

٦ - متابعة وتشطيط العمل بنظام الرقابة على حركة السفر ووضع القوانين التى تسهم فى الحد من ظاهرة الإدمان.

٧ - تفعيل دور المؤسسات الدينية والمساجد من خلال الفتاوى والخطب والوعظ والمتابر الحسنية وصلاة الجمعة، بترسيخ القيم الإسلامية التى تؤدى إلى زيادة قدرة الفرد عن مواجهة المشكلات والصنوف النفسية، ومن ثم تنمية الوعى الدينى لدى الأفراد.

٨ - توعية الجماهير بخطورة ظاهرة تماوى الطلاب للمقافير بهدف المساعدة على السهر أو الاستنكار أو رغبة فى التقليد أو التجريب وحث أفراد المجتمع على المشاركة بجهودهم وإمكانياتهم للتغلب على هذه المشكلة.

٩ - الربط بين المؤسسة التربوية والمنزل فى تحقيق متابعة الطلاب ووقايتهم من أخطار الانحراف ومسيرة اصداقاء السوء من خلال أخطار الإدمان وأساليب الوقاية منه.

١٠ - ضرورة قيام أجهزة الإعلام بالتوعية اللازمة حيال مشكلة المخدرات وانتقاء البرامج التى تبعد الأبناء عن التقليد والمحاكاة وإشراف أجهزة علمية على هذه البرامج.

المقترحات:

١ - إجراء دراسة حول الأبعاد النفسية والاجتماعية والتربوية للإدمان.

٢ - إجراء دراسة حول برنامج إرشادى نفسى وقائى للتخفيف من ظاهرة الإدمان.

٣ - إجراء دراسة حول التنشئة الاجتماعية ودورها فى الوقاية من تماوى المخدرات.

٤ - إجراء دراسة حول علاقة بعض سمات الشخصية بظاهرة الإدمان.

المراجع العربية

- ٥ - سويده مصطفى (1990). "تأطى المواد المؤثرة فى الأعصاب بين الطلاب " دراسات ميدانية فى الواقع المصرى. المجلد الأول، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية. القاهرة.
- ٦ - سويده مصطفى، (1996). "المخدرات والمجتمع" نظرة تكاملية، عالم المعرفة العدد 205 يناير، الكويت.
- ٧ - هاشم، محمد حسن، (1996). "دنياميات الاحتياجات/ الضغوط ومركز التحكم لدى مدمنى المخدرات". دراسة مقارنة مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، آداب، عين الشمس، القاهرة.
- ٨ - شريبه غريب عبد الفتاح (1988). " الإدمان دراسة ميدانية تحليلية للنواحي والآثار " المؤتمر العربى الأول لمواجهة مشكلات الإدمان. المعهد المالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة بالتعاون مع الاتحاد العالمى للخدمة النفسية.
- ٩ - فاضل، إبراهيم (1989) " كارثة الإدمان " مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة.

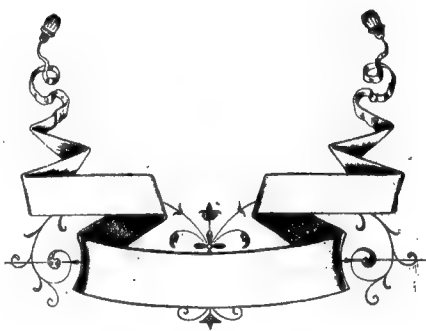
- ١ - ابو العزاي، أحمد جمال ماضى (1988). "الإدمان الأسباب والمعالج". المؤتمر العربى الأول لمواجهة مشكلات الإدمان. المعهد المالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة بالتعاون مع الاتحاد العلمى للخدمة النفسية.
- ٢ - الفضلى، محمد همد الدين (1982). " الطلبة والمقاهر والأثر النفسى". الحلقة التدريبية للمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين عن مشكلات استخدام المقاهر بين الطلاب والأساليب التربوية لمعالجتها. المركز القومى للبحوث التربوية بالتعاون مع اليونسكو.
- ٣ - حسين، محى الدين أحمد، (1994). "إعادة التأمل والدمج الاجتماعى عند متعاطى المخدرات فى الندوة القومية لمكافحة المخدرات وعلاج الإدمان (29 - 30)، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.
- ٤ - سليم، سلوى على، (1989). "الإسلام والمخدرات" دراسة سوسولوجية لأثر التفير الاجتماعى على تعاطى الشباب للمخدرات، مكتبة وهبة، القاهرة.

المراجع الأجنبية

- 10-Birren, J.e. Et Al (1981): "development Psychology: A Lif - Span approach".boston: Houghton Mifflin Co.
- 11-Codern M. (1973): "the Social And Culture Context Of Cannabis Use In Rwanda A Paper Substance Taix International Sngren Of

Anthrapallogical And Ethmolgical Science Chicago". U.s.a.

- 12-Tuditha, L. (1995): "addictions, Concepts And Strategein For Treatment By A Spen Bublication". U. S. A.



مقدمة

أظهرت الدراسات الحديثة أن الطفل المتخلف عقلياً يعاني من مشكلات سلوكية عديدة من أهمها مشكلة السلوك العنيف، والتي تؤثر تأثيراً بالغاً على فاعلية وكفاءة البرامج التدريبية والتأهيلية، وقد رأى دفرث Frith، أن السلوك المشكل ضد المجتمع والآخرين ما هو إلا شعور بالإحباط والتبذ والنفور يشعر به الشخص عند تواجده مع الآخرين داخل بيئة الاجتماعية، مما يوجب على المجتمع المشاركة في حل تلك المشكلة، فالعناية بالتخلف عقلياً تمثل تحدياً علمياً من جميع الجوانب، ولذلك فإن مشكلة التخلف العقلي تحظى باهتمام كبير لدى كثير من المجتمعات المتقدمة والنامية لما لها من أبعاد طبية واجتماعية وتعليمية ونفسية وتأهيلية.

(*) بحث حصل به الباحث على درجة الماجستير في دراسات الطفولة من قسم الدراسات النفسية والاجتماعية بمعهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس، عام ٢٠٠٠، تحت إشراف أ.د. سوسن إسماعيل عبدالهادي.

مدى فاعلية برنامج سيكودرامى للتخفيف من حدة سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً(*)

إعداد :

محمد أحمد محمود خطاب

وهي أبعاد تتداخل بعضها مع البعض الآخر، الأمر الذى يجعل من هذه المشكلة نموذجًا فريدًا فى التكوين، ومن ثم يقتضى الأمر التعاون فيما بين الوالدين والأجهزة المختلفة لمساعدتهم فى تعديل سلوك أبنائهم، وخاصة إذا كان هذا السلوك يتسم بالعنف.

ومن خلال رجوع الباحث للمديد من الدراسات السابقة وجد أن السيكدوراما من أحد الأساليب العلاجية المحببة للطفل المتخلف عقليًا والمناسبة لإمكاناته وقدراته، فالسيكدوراما تساعد فى تنمية شخصية الطفل وتعمل على إتاحة الفرصة للتنفيس عن انفعالاته المكبوتة والاستبصار بدوافعه ومشكلاته من خلال أدائه لبعض الأدوار الثقافية وبناء على ذلك تأتى أهمية التدخل لتخفيف حدة سلوك العنف من خلال السيكدوراما، التى تساعد الطفل على تحقيق تكيفه مع نفسه، ومع العالم الخارجى وتكوين علاقات تتسم بالود والصداقة، ولا سيما مع أقرانه من الأخوة والزملاء والأطفال ممن هم فى مثل سنه.

مشكلة الدراسة:

تلخص مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات الآتية:

١ - هل يمكن صياغة برنامج سيكدوراما للأطفال المتخلفين عقليًا لتخفيف حدة سلوك العنف لديهم؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية فى السلوك العنيف قبل تطبيق البرنامج السيكدورامى المقترح؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية فى سلوك العنف بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة فى سلوك العنف قبل وبعد تطبيق البرنامج السيكدورامى؟

٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى من حيث حدة سلوك العنف؟

٦ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى (١) ودرجاتهم فى التطبيق التالى لفبشرة المتابعة (٢) فى سلوك

العنف للمقياس واستمارة الملاحظة لصالح القياس البعدى للمتابعة (٢).

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١ - إعداد استمارة ملاحظة المشرفين لسلوك الأطفال المتخلفين عقليًا العنيف وذلك أثناء ممارسة أنشطتهم المختلفة داخل المؤسسة.

٢ - إعداد دراسة حالة للأطفال المتخلفين عقليًا من سن (١٢ : ١٥) سنة، وكذلك استمارة المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى للأسرة، وذلك بهدف التعرف على ظاهرة العنف عند الأطفال المتخلفين عقليًا وأسبابها.

٣ - إعداد برنامج سيكدورامى وتطبيقه على عينة من الأطفال المتخلفين عقليًا من فئة التخلف العقلى البسيط (٥٠ : ٧٥) للحد من سلوك العنف.

٤ - التعرف على مدى فاعلية هذا البرنامج فى تحقيق الهدف منه، وهو الحد من سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليًا من الذكور، والكشف عن استمرارية تأثير البرنامج بعد

ماكس شلهاس، وهنرى ليبلاند، تمديد (١٩٧٤).	
دراسة حالة .	٣
إعداد: الباحث	
استمارة ملاحظة سلوك المنف خاصة بالمدرسين والإخصائيون النفسيون والاجتماعيون.	٤
إعداد: الباحث	
استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.	٥
إعداد: الباحث	
برنامج السيكدراما.	٦
إعداد: الباحث	

الأساليب الإحصائية:

١. اختبار (ت) T. test
٢. اختبار «مان- ويتنى Mann Whitney test»
٣. اختبار «ولكسون Wilcoxon test»
٤. حساب حجم التأثير «رشدى هام منصور، ١٩٩٦».

نتائج الدراسة:

- أولاً - النتائج الخاصة بفروض البحث:
- (١) بالنسبة للفرض الخاص بالضبط التجريبي:
- لا توجد فروق بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في السلوك المنفي قبل تطبيق البرنامج السيكدرامى المقترح.

في التطبيق البعدي (١) ودرجاتهم في التطبيق التالى لفترة المتابعة (٢) للمقياس واستمارة الملاحظة لسلوك العنف لصالح القياس البعدي للمتابعة (٢).

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغير الذى حدث للمجموعة الضابطة والتغير الذى حدث للمجموعة التجريبية (أى صافى الفرق بين النقلة التى حدثت للمجموعة الضابطة والنقلة التى حدثت للمجموعة التجريبية).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من المتخلفين عقلياً من المقيمين بقسم الإقامة الداخلية بمؤسسة التثقيف الفكرى بهدائق القبة بالقاهرة، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وتتكون من (١٠) أطفال، ومجموعة ضابطة وتتكون من (١٠) أطفال.

أدوات الدراسة:

١	اختبار «ستانفورد - بينيه» (إعداد: محمد عبدالسلام أحمد، لويس كامل ملكية، ١٩٩٨).
٢	مقياس السلوك التوافقي (الجزء الثانى منه) A. B. S. (إعداد: كلزونهيرا،

تطبيقه بفترة زمنية هي تخفيف حدة هذا السلوك المنفي.

٥. مساعدة الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في تطوير البرنامج السيكدرامى وفق أعمار مختلفة ومسميات أخرى.

فروض الدراسة:

أولاً - فرض خاص بالضبط التجريبي:

لا توجد فروق بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في السلوك المنفي قبل تطبيق البرنامج السيكدرامى المقترح.

ثانياً - فروض بحثية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي من حيث تخفيف حدة سلوك العنف.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية

(ب) بالنسبة للفروض البحثية:

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وهذا راجع إلى تأثير فعالية البرنامج السيكودرامى.

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج.

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي من حيث تخفيف حدة سلوك العنف مما يؤكد فعالية وتأثير البرنامج السيكودرامى.

٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١) ودرجاتهم في التطبيق التالي لفترة المتابعة (٢) للمقياس واستمرار الملاحظة لسلوك العنف لصالح القياس البعدي للمتابعة (٢)، مما يؤكد فعالية واستمرارية تأثير البرنامج السيكودرامى.

٥ - توجد فروق بين التغير الذي حدث للمجموعة الضابطة والتغير الذي حدث للمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج السيكودرامى في تخفيف حدة سلوك العنف لدى أطفال المجموعة التجريبية بعكس أطفال المجموعة الضابطة التي تميزت بنقله محدودة وممازال سلوك العنف لديهم نتيجة عدم تعرضهم للبرنامج السيكودرامى.

ثانياً - نتائج دراسة الحالة:

أوضحت أن هناك عامل مشترك، وهو الاضطراب في عملية تنظيم الإخراج والتبول اللاإرادية، فالأم تبدأ بعملية التنظيم هذه في سن مبكرة جداً قد تصل إلى سن يتراوح من (٥٠ : ٦٠)، يوم وتنتهى في سن متأخرة قد تصل إلى (٥) سنوات أو أكثر. وهذا يؤكد ارتباط العنف بالمرحلة المادية الشرجية، فالطفل أثناء السلوك العنيف ينكمس إلى المرحلة التي تثبت عليها، بالإضافة إلى ضعف الأنا لدى الطفل المتخلف عقلياً والميل للسيطرة أو مصايرة الآخرين، بالإضافة إلى كثرة تعرضه للفشل والإحباط، بالإضافة إلى أن الطفل المتخلف

عقلياً لم تشبع حاجته إلى التقدير، مما يترتب عليه شعوره بالإحباط والذي يؤدي في النهاية إلى قيام هذا الطفل بالسلوكيات العنيفة.

ثالثاً - نتائج التحليل الإكلينيكي للجلسات السيكودرامية:

وقد أسفرت التحليل الإكلينيكي للجلسات السيكودرامية عن مجموعة من الحقائق، فقد ثبت للباحث أن تدريبات الحواس والحركة والمحاكاة أدت إلى اكتساب الأطفال المتخلفون عقلياً الثقة بأنفسهم والتخلص من مشاعر الرهبة والخوف والإحباط وزيادة قدرتهم على التعامل السليم في المكان الذي يتواجدون فيه.

كما أسفرت الجلسات السيكودرامية أيضاً عن المشاركة الإيجابية لدى الأطفال وزيادة إحساسهم بروح الجماعة وكسر حاجز العزلة لديهم والاندماج في الأنشطة بشكل فعال والإقبال من حدة السلوكيات العنيفة لديهم بشكل فعال ومؤثر.

مقترحات بحثية وتوصيات تطبيقية: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يقدم الباحث بعض التوصيات الآتية:

أولاً - توصيات بحثية:

حيث تتضح الحاجة إلى إجراء بعض البحوث الأخرى مثل:

٥ . الاهتمام بالأنشطة المسرحية والفنانية والموسيقية لهؤلاء الأطفال وتدريب العاملين في هذا المجال على هذه الأنشطة .

٦ . يجب الاهتمام باكتساب مشكلة سلوك العنف منذ بداية التحاق الطفل المتخلف عقلياً بالمؤسسة من طريق الأخصائي النفسي لتعديل هذه المشكلة مبكراً .

٧ . عدم تعريض الطفل المتخلف عقلياً لمواقف الإحباط أو العقاب أو التعليمات الصارمة المتشددة من قبل إدارة المؤسسة والمعلمين حيث يدفعهم ذلك لتقائماً إلى سلوك العنف .

٨ . الاهتمام بقدر الإمكان بفئة الأطفال المتخلفين عقلياً بصفة عامة والتخلف البسيط بصفة خاصة والتركيز على الأبحاث والدراسات التي تتناول المشكلات والاضطرابات السلوكية، لأن من شأن هذه المشكلات أن تحد من فاعلية أي برنامج يقدم لهذه الفئة من الأطفال، ولذلك كانت أهميتها وأولويتها في أن يتناولها الباحثون أولاً بالدراسة والتحليل .

الخارجي والقسم الداخلي (دراسة مقارنة) .

ثانياً - توصيات تطبيقية:

١ . الاهتمام بفئة الأطفال المتخلفين عقلياً من حيث دراسة مشكلاتهم وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم المختلفة من خلال البحوث والدراسات النفسية والاجتماعية .

٢ . إتاحة الفرصة الكاملة للطفل المتخلف عقلياً لممارسة الأنشطة الفنية والتربوية المختلفة مثل التمثيل المسرحي والغناء والموسيقى والرسم... الخ .

٣ . وضع مناهج تربوية وتعليمية وتأهيلية تناسب مع حاجات واحتياجات وقدرات الطفل المتخلف عقلياً تتفق مع إمكانياتهم الجسمية والحسية والعقلية والمعرفية والنفسية والمهنية .

٤ . عمل مسح على المستوى القومي لمؤسسات التثقيف الفكري ومدارس التربية الفكرية لتحديد حجم مشكلة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي يمكننا في ضوءها أن نضع خطط الوقاية والرعاية والتعلم والتأهيل لهذه الفئة .

١ . مدى فاعلية برنامج سيكودرامى في تنمية مفهوم ذات إيجابي لدى الأطفال المتخلفون عقلياً .

٢ . مدى فاعلية برنامج سيكودرامى أو إرشادي في التقليل من صعوبات التعلم لدى الأطفال المتخلفون عقلياً .

٣ - مدى فاعلية برنامج سيكودرامى أو إرشادي في تخفيف حدة الاضطرابات اللغوية لدى الأطفال المتخلفون عقلياً .

٤ . مدى فاعلية برنامج سيكودرامى أو إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفون عقلياً .

٥ . مدى فاعلية برنامج سيكودرامى أو إرشادي في زيادة اللعب الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفون عقلياً .

٦ . مدى فاعلية برنامج إرشادي في تعديل السلوكيات الجنسية الشاذة لدى الأطفال المتخلفون عقلياً من المقيمين في مؤسسات داخلية .

٧ . المشكلات السلوكية لدى الأطفال المتخلفون عقلياً بالقسم

قواعد النشر في مجلة علم النفس

وتودر المجلة في رعاها على المؤلفين آراء المحكمين ومقترحاتهم إذا كان المقال في جال يسمح بالتصحيح والتعديل، أما إذا لم يكن فتحفظ المجلة بحقوقها في رد المقال إلى صاحبه والاعتذار عن النشر دون إبداء الأسباب.

٨ - يراعى في أحجام المقالات أن تكون أحجاماً معتدلة، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وتسعة آلاف كلمة، هذا بخلاف قائمة المراجع.

٩ - تحرب المجلة بالجهود العلمية البناوة لجميع الزملاء المتخصصين في دراسات السلوك والخبرة البشرية، سواء كانوا من علماء النفس، أو من التربويين، أو من الأطباء النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين، وعلماء الاجتماع وكل من تسمح تخصصاتهم بإثراء زاوية النظر العلمية إلى السلوك والخبرة البشرية.

١٠ - لغة النشر في المجلة هي اللغة العربية، ولتتبع إدارة المجلة بالزملاء جميعاً أن يعنوا بسلامة اللغة عناية خاصة، سواء من حيث صحة المضمرات، وسلامة التراكييب، وسلامة الأسلوب. وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية في سياق النص. وهذا في حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى، فإذا ورد اسمه في السياق بعد ذلك يكتفى بكتابة الاسم بالعربية.

وعندما يرى الكاتب أنه يضع ترجمة عربية لمصطلح أجنبي لم يستقر الرأي على وضع ترجمة محددة له ففي هذه الحالة يضع رقماً صفيراً فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية في الهامش هذا في المرة الأولى للذكر المصطلح.

فإذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفى بالترجمة العربية الواردة في السياق.

١١ - الإشارة إلى المراجع في سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين في الموضع المناسب، ويكون ترتيب المراجع في القائمة الواردة في نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدي لأسماء المؤلفين.

ويُفرد في قائمة المراجع بين العربى منها والأجنىس وبالتالي توضع قائمتان (إذا لزم الأمر) الأولى هي قائمة المراجع العربية، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية.

١٢ - لا تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية في مجلة أو كتاب في أي مكان في الوطن العربى.

١٣ - لا تنشر المجلة مواد مستمدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه.

١ - يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، ومقر الوظيفة.

٢ - يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب المؤهلات وجهة التخرج واسمه الثلاثى.

٣ - يجب أن يشفع الكاتب مقالته بقائمة بالمراجع التي رجع إليها رجوعاً مباشراً، ويكون ذكر المراجع على النحو الآتى: - في حالة الكتب: اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، وسنة النشر واسم الناشر، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى.

- في حالة المقالات المنشورة في دوريات التخصص: اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلد، العدد، ثم الصفحات التي يشغلها المقال.

٤ - يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالياً في شكل المقالات التي تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية. فيودر الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث، ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسماً من إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والعينة وتصميم الدراسة والأسلوب الذى اتبع في استخدام الأدوات وجميع البيانات، ثم يفرده قسماً لتقديم النتائج ومناقشتها.

٥ - في المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث، ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ويقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته.

٦ - يراعى في المقالات النظرية والتجريبية/ أو الميدانية على حد سواء، الاقتصاد الشديد في نشر المادة الإحصائية في صورتها الرسمية ويمكن الاسترشاد في ذلك بنماذج المقالات التي تنشر في مجلة ال- American Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية، وتوضع عشرات المقالات المنشورة في هاتين المجلتين أن العبرة ليست بكثرة الأرقام والجداول، وإنما العبرة بوضوح مشكلة البحث وتحديدها أمام القارئ، وبحسن الاستيعاب لثرائك الدراسات التي سبق أن تناولت أطرافاً من هذه المشكلة، وبوجود رؤية جديدة، أو معان جديدة لدى الكاتب يسهم بها في تطوير النظر إلى هذه المشكلة.

٧ - تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكمين متخصصين، وذلك على نحو سرى، لتقدير الصلاحية للنشر، وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإيضاح عن شخصية المحكمين.

علم النفس

الأسعار في البلاد العربية والأجنبية

الكويت دينار، البحرين ١٤٠٠ فلس، سوريا ٥٦
ليرة، لبنان ٣٠٠٠ ليرة، الأردن دينار ونصف،
السعودية ٢٤ ريالاً، السودان ٩٥٠ قرشاً، تونس ٣٠٠٠
مليم، الجزائر ٥٦ دينار، المغرب ٢٥ درهماً،
الجمهورية اليمنية ٤٠ ريالاً، ليبيا ٣,٢٠٠ دينار،
البحرين ١٤ ريالاً، الامارات ١٤ درهماً، غزة القدس
٢٠٠ سنت، سلطنة عمان ١٥٠٠ بيضة، لندن ٤٠٠
بنس، نيويورك ١٠٠٠ سنت.

الإشتراكات

• من الداخل :

عن سنة (٤ أعداد) ١٠,٨٠ عشرة جنيهات
وثمانون قرشاً، شاملة مصاريف البريد وترسل
الإشتراكات بحوالة بريدية أو شيك باسم الهيئة
المصرية العامة للكتاب.

• من الخارج :

عن سنة (٤ أعداد) ٢٠ دولاراً للأفراد، ٣٨ دولاراً
للهيئات مضافاً إليها مصاريف البريد، البلاد
العربية ٨ دولار وأمريكا وأوروبا ٢٤ دولاراً .

• موقع الهيئة :

1. Site 1: www.egyptianbook.org.eg

• العنوان الإلكتروني للهيئة:

e-mail: info@egyptianbook.org.eg

• المراسلات :

مجلة علم النفس - الهيئة المصرية العامة للكتاب

- كورنيش النيل - رسة بولاق - القاهرة

تليفون : ٢٥٧٧٣٧١ - ٢٥٧٧٥٠٠

الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس